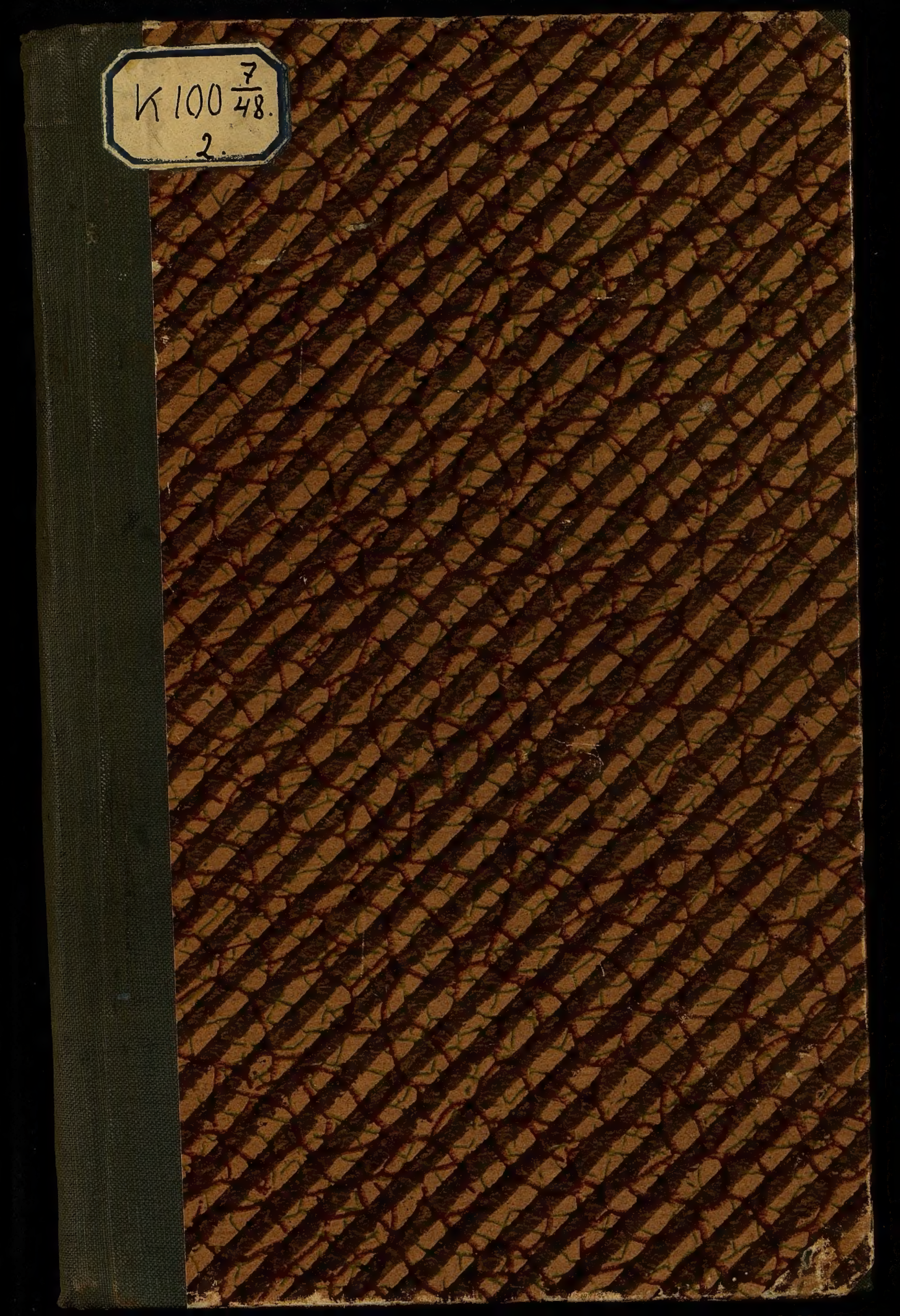
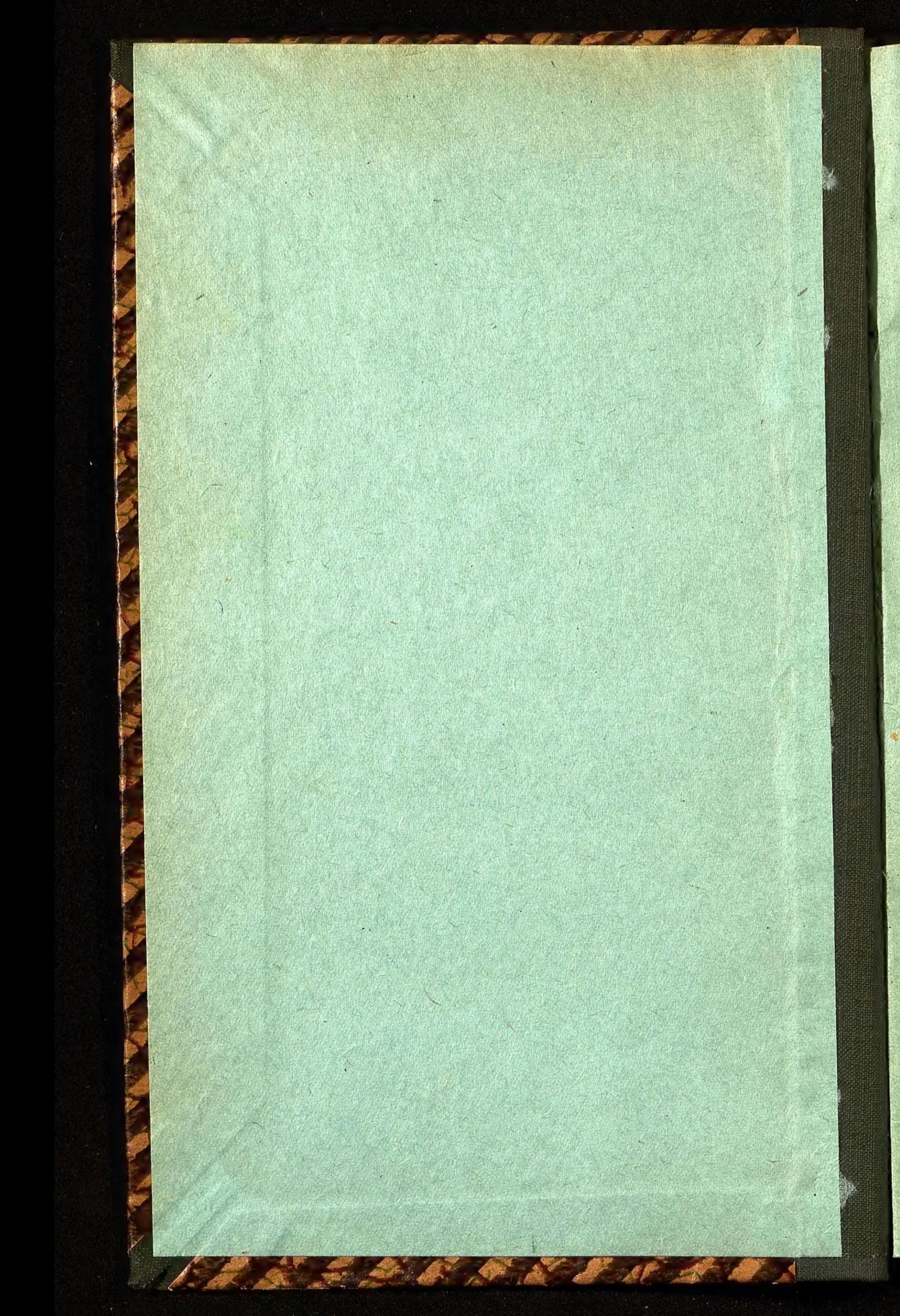

K 100 7/48.
2.



ОБЪ

ИЗУЧЕНІИ РОДНАГО ЯЗЫКА

ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДѢТСКОМЪ ВОЗРАСТѢ.

Изъ Бесѣдъ И. И. Срезневскаго.

II.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

1861.

ОБЪ

ИЗУЧЕНІИ РОДНАГО ЯЗЫКА

ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДѢТСКОМЪ ВОЗРАСТѢ.

Изъ Бесѣдъ И. И. Срезневскаго.

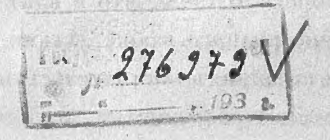
II.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.

ВЪ ТИПОГРАФІИ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМІИ НАУКЪ.

1861.

Напечатано по распоряженію Императорской Академіи Наукъ.
5-го мая 1861 года.
Непремѣнный Секретарь Академикъ *К. Веселовскій.*



Изъ 5 выпуска IX тома Извѣстій II-го Отдѣленія Академіи Наукъ.

I.

Возобновляя свои бесѣды объ изученіи роднаго языка въ дѣтскомъ возрастѣ, позволю себѣ повторить въ немногихъ словахъ тѣ основныя мысли, которыя были высказаны мною въ прежнихъ бесѣдахъ.

Рѣшеніе вопроса о томъ, что и какъ должно входить въ изученіе роднаго языка дѣтьми и не дѣтьми, зависитъ и отъ внѣшнихъ обстоятельствъ, и отъ внутреннихъ потребностей человѣка, отъ его стремленій къ развитію. Языкъ — не только орудіе познавательной и мыслительной силы человѣка, но сама эта сила, тѣло, въ которомъ и которымъ она живетъ и безъ котораго замираетъ; вмѣстѣ съ тѣмъ языкъ – скрѣпа семей и поколѣній, близко сродныхъ или сродняющихся, образующая ихъ въ одинъ народъ. Безъ всякой другой науки человѣку еще можно обойдтись; безъ знанія роднаго языка, или хоть чужаго, замѣнившаго родной, обойдтись нельзя: это знаніе — сви-

дѣтельство на его право быть сочленомъ въ народномъ обществѣ, свидѣтельство его человѣчности.

Вотъ почему думать о духовно-нравственномъ воспитаніи человѣка и не думать въ то же время о его родномъ языкѣ или думать о его родномъ языкѣ только какъ объ одномъ изъ предметовъ его образованія, занимающемъ одно изъ мѣстъ въ числѣ другихъ изучаемыхъ предметовъ, а не какъ о главномъ, основномъ, сосредоточивающемъ и поддерживающемъ въ себѣ всѣ другія — невозможно тому, кто въ самомъ дѣлѣ рѣшился объ этомъ думать, думать положительно, а не просто позабавить себя или другихъ тасованьемъ ходячихъ афоризмовъ о воспитаніи, будто игральныхъ картъ. Цѣль изученія роднаго языка не счастливые отвѣты на какомъ-нибудь экзаменѣ, а овладѣніе имъ въ должной мѣрѣ для жизни, для жизни внутренней и вмѣстѣ той внѣшней, безъ которой и сама внутренняя жизнь — вообще говоря — невозможна. Идти къ этой цѣли, очевидно, значитъ — всматриваться и вдумываться въ средства представляемыя языкомъ для выраженія мыслей и привыкать ими пользоваться,—пріучаться думать опредѣленно, т. е. словами и выраженіями, правильно выбираемыми, думать послѣдовательно, т. е. правильными сочетаніями связей словъ. Ведя къ этой цѣли, надо помнить, что языкъ не личная собственность человѣка, что онъ имъ усвояется, какъ готовое общее достояніе всѣхъ и каждаго изъ сочленовъ народа, а не созидается никѣмъ отдѣльно, и что потому правильность выраженія мысли словомъ языка не можетъ быть какая-нибудь

отвлеченная, или подчиненная чьей-либо личной прихоти, а положительная, живая для всего народа, признанная народомъ, уразумѣваемая каждымъ по мѣрѣ его силъ.

Ведя къ избранной цѣли—этой, какъ ко всякой другой, не надобно суетливо спѣшить; но не надо и останавливаться на чемъ бы то ни было постороннемъ, особенно на безполезномъ и тѣмъ болѣе вредномъ, вредномъ или по неправильности содержанія, по ложности, или по трудности, по несоразмѣрности съ силами учащагося. Затверживаніе разныхъ схоластическихъ выдумокъ не только безполезно, но и вредно — даже и потому, что на нихъ тратится время, — и потому должно быть отвергаемо, преслѣдуемо. Учебныя руководства, такъ называемыя грамматики, обыкновенно—разумѣется, не безъ частныхъ исключеній—полны этими схоластическими выдумками и вмѣстѣ съ тѣмъ бѣдны тѣмъ, что дѣйствительно нужно при изученіи роднаго языка, не помогая учащимся ни всматриваться и вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мыслей, ни привыкать ими пользоваться: вотъ почему учащіеся по нимъ, хоть и оказываются на экзаменахъ успѣвшими, на дѣлѣ вовсе не успѣваютъ или если и успѣваютъ, то помимо выучиванія страницъ учебника, посредствомъ упражненій, которыми учитель облегчаетъ ихъ выучиванье или украшаетъ свои уроки. Учители, которымъ позволено ограничиваться въ своихъ урокахъ одними упражненіями, если только правильно ихъ располагаютъ, обыкновенно достигаютъ болѣе счаст-

ливыхъ исходовъ и вмѣстѣ болѣе любимы учениками. Впрочемъ схоластическое направленіе можетъ преобладать и въ практической методѣ: и цѣлые ряды упражненій можно посвящать разбору мелочей, ни для чего не нужному, такъ что главная цѣль, изученіе языка, или будетъ ими достигаема упрямо, или и вовсе не будетъ достигаема. Къ числу такихъ безполезныхъ упражненій должно отнести грамматическій разборъ, направленный исключительно къ тому, чтобы дѣти быстро и ловко опредѣляли, къ какому отдѣлу и подотдѣлу части рѣчи принадлежитъ каждое изъ разбираемыхъ словъ, и потомъ какого оно рода, числа и падежа, или же какого лица, времени, наклоненія, вида, какими падежами управляетъ и т. п. Съ одной стороны потребность разбора, направленная къ усвоенію дѣтьми разныхъ схоластическихъ мелочей, съ другой домогательства для дѣтей летучей сметливости въ опредѣленіи всѣхъ этихъ мелочей, годныхъ только для блестящаго экзамена и послѣ экзамена забываемыхъ, заставили уже многихъ смотрѣть на упражненія въ грамматическомъ разборѣ неблагопріятно. Не болѣе полезны, думаю, и упражненія въ такъ называемомъ логическомъ разборѣ, изобрѣтенномъ такъ же давно. хоть и считаемомъ у насъ еще многими чѣмъ-то новымъ, современнымъ, моднымъ. Упражняясь въ этомъ разборѣ, дѣти пріучаются съ такою же быстрой ловкостью опредѣлять въ заданныхъ строчкахъ разныхъ родовъ и видовъ предложенія, подлежащія, сказуемыя, дополнительныя, опредѣлительныя слова, приложенія, вметныя слова съ ихъ от-

тѣнками. Нашли полезнымъ разбирать связную рѣчь такимъ манеромъ: «*Сѣрая лошадь грызетъ сѣно, зажмуря глаза* — два предложенія, главное и приложенное къ нему. Подлежащее *лошадь*, опредѣлительное подлежащаго *сѣрая*, сказуемое *грызетъ*, дополнительное сказуемаго *сѣно*, второе сказуемое *зажмуря*, дополненіе къ нему *глаза*». Нашли полезнымъ начинать такимъ разборомъ уроки роднаго языка съ дѣтьми 8—9 лѣтъ, даже ранѣе; нашли нужнымъ вставить въ него очень много мелочей, обособляемыхъ разными терминами, и не для дѣтей нелегкими, — и дошли, мнѣ кажется, до того, что исходъ упражненій надъ этимъ разборомъ долженъ оказываться очевидно вреднымъ — по неумѣстности въ ученьи дѣтскомъ, по схоластичности, ни для кого не нужной, по безполезной тратѣ времени.

Не отвергаю безусловно ни грамматическаго, ни логическаго разбора, а только думаю, что на нихъ не надобно ни тратить времени, ни губить силъ дѣтей, что не въ умѣньи разбирать по данной мѣркѣ заданныя слова и ихъ связи можно полагать цѣль уроковъ роднаго языка, а въ усвоеніи дѣтьми дѣйствительныхъ знаній самаго языка. Для этого надобно пріучать ихъ всматриваться и вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мысли, пріучать думать опредѣленно, т. е. словами и выраженіями, правильно выбираемыми, и думать послѣдовательно, т. е. правильными сочетаніями словъ. Обо всемъ этомъ дитя старается само собою, съ тѣхъ поръ какъ начинаетъ говорить, и изумительно быстро и вѣрно идетъ къ

цѣли безъ всякаго т. н. логическаго разбора. Почему не идти съ нимъ такъ же и далѣе? Чего недостаетъ дѣтямъ въ знаніи языка, то и должно быть имъ передаваемо: не достаетъ имъ разумѣнія разныхъ словъ и выраженій, объясните имъ ихъ значенія; не достаетъ имъ умѣнья пользоваться словами и выраженіями, пріучите пользоваться; не достаетъ умѣнья вести плавно разсказъ, научите ихъ пріемамъ плавнаго разсказа; не достаетъ умѣнья правильно писать, выучите ихъ этому искуству — все посредствомъ упражненій. И чѣмъ болѣе вниманія при этомъ обращено будетъ на то, чтобы знанія пріобрѣтались дѣтьми не по безжизненному навыку, а съ отчетомъ, разумно, тѣмъ успѣхъ ученья будетъ прочнѣе, общеполезнѣе.

Достигая этой цѣли, надо занимать дѣтей чтеніемъ статей, образцовыхъ по языку, а также и письменными упражненіями. Читая избранныя статьи, надобно пріучать дѣтей вникать въ ихъ содержаніе, дѣлить ихъ на послѣдовательныя части, не на предложенія, а на части мысли, и всматриваться въ подробности изложенія, такъ чтобы дѣти знакомились и съ предметомъ, и съ словами и выраженіями и съ ихъ связностью. Останавливая вниманіе дѣтей на словахъ и выраженіяхъ, надобно наводить ихъ на слова и выраженія подобнозначащія, на родовыя и видовыя, на сродныя по происхожденію, на разныя соединенія и измѣненія словъ, какъ на условія оттѣненія смысла, между прочимъ на тѣ выраженія, которыя придаютъ разсказу особенную выразительность, составляя достояніе народное. Вмѣстѣ съ

тѣмъ надобно отучать дѣтей отъ словъ и выраженій иностранныхъ и неправильно составленныхъ, отъ ихъ неправильныхъ измѣненій и сочетаній, объясняя правилами. Правила необходимы; но они никакъ однако не должны быть изучаемы дѣтьми отдѣльно, сами по себѣ, а всегда въ приложеніяхъ, и никогда не должны быть вытверживаемы въ ихъ послѣдовательности, нужной только для книги, а повторяемы. Безполезные термины, ихъ опредѣленія и мертвыя перечни должны быть отвергнуты. Останавливая вниманіе дѣтей на принадлежностяхъ связнаго разсказа въ цѣломъ и въ частяхъ, надобно оправдывать разные способы выраженія требованіями мысли, внушать имъ увѣренность въ необходимость полнаго соотвѣтствія мысли съ ея словнымъ изложеніемъ и, указывая на возможныя ошибки, внушать къ нимъ осторожность. Упражненія въ чтеніи должно соединять съ упражненіями въ разсказахъ устныхъ и письменныхъ, съ тѣмъ, чтобы дѣти пріучались правильно пользоваться всѣмъ, что они узнаютъ отъ учителя при чтеніи, и навыкли наконецъ выражаться приличными словами и выраженіями, рпавильно и связно, усвоили, на сколько позволитъ имъ возрастъ, богатства языка и умѣнье ими пользоваться. Уже упражненія въ чтеніи познакомятъ дѣтей со многими условіями выговора и правописанія; устные и письменные пересказы и разсказы дѣтей должны еще болѣе утвердить въ нихъ ихъ знаніе: отдѣльнаго ряда объясненій объ этихъ условіяхъ допускать не должно; это бы только утомило дѣтей.

Вотъ что мнѣ казалось и кажется справедливымъ,

должнымъ, необходимымъ. Нельзя конечно отрицать, что въ человѣкѣ, въ дѣтствѣ даже болѣе, чѣмъ позже, есть врожденная сила бороться противъ препонъ, поставляемыхъ его уму: его заставляютъ узнать одно, а онъ между тѣмъ узнаётъ другое; учитель или обманутъ или сердится, а дитя между тѣмъ невидимо успѣваетъ болѣе того соученика, который ни обманываетъ, ни сердитъ учителя. Такъ и при самой отвратительной методѣ обученія родному языку, дитя, само того не зная, научается ему даже и гораздо болѣе, чѣмъ бы можно было ожидать. Нельзя однако взять этого опорой для защиты всякаго рода негодныхъ методъ ученья: чтобы отстранить отъ себя ихъ вредное вліяніе, все-таки ученику нужно болѣе дарованій, болѣе самостоятельности, чѣмъ сколько можно предположить во всякомъ ученикѣ безъ различія; при томъ же на всякомъ, самомъ даровитомъ всегда остаются коекакіе слѣды вліянія учителя, особенно заботливаго. Методу, прямѣе ведущую къ цѣли, болѣе естественную надобно всегда предпочесть той, которая ведетъ путемъ извилистымъ, искуственнымъ, не къ стати забавляющимъ или не къ стати затрудняющимъ и утомляющимъ. Чуть замѣчено въ методѣ учителя что нибудь излишнее, безполезное или вредное, надобно тотчасъ отбросить это. даже пожалуй ни чѣмъ не замѣняя или замѣняя дѣйствительно полезнымъ Учители, какъ и врачи, не должны идти по тому пути, который осмѣянъ былъ еще Мольеромъ: должны не морить систематически силы дѣтей, а укрѣплять ихъ, хотя бы даже противъ системы, защищаемой педагогическою модой.

Не смѣю защищать свою методу какъ лучшую и потому предлагаю ее не какъ что-нибудь всесовершенное, а какъ предположеніе, хотя сколько-нибудь стоющее обсужденія, и отдаю ее на судъ мыслящихъ: съ этой цѣлію я и предпринялъ бесѣды, а не просто чтенія. Желаю самъ учиться; нуждаюсь въ этомъ. Теперь впрочемъ мнѣ какъ-то легче высказывать свои убѣжденія, чѣмъ было прежде весною. Отъ нѣкоторыхъ изъ нашихъ достойныхъ преподавателей я услышалъ мнѣнія положительно согласныя съ моими взглядами; отъ другихъ, въ защиту старыхъ методъ, слышалъ или оправданіе, что они держатся той или другой изъ нихъ не по убѣжденію, а по приказанію, или голословныя нападки на всякое нововведеніе, какъ на помѣхи успѣхамъ, слѣдовательно упорное защищеніе своихъ застарѣлыхъ привычекъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ во время моего лѣтняго путешествія по западной Европѣ, присматриваясь къ методамъ обученія родному языку и прислушиваясь къ мнѣніямъ, я нашелъ не только въ мысли, но и на дѣлѣ, много того, что меня укрѣпило въ положительной вѣрности моего предположенія.

—

Отлагая пока заявленія замѣчаній сообщенныхъ мнѣ здѣшними гг. преподавателями и воспитателями, остановлю вниманіе на кое чемъ изъ того, что замѣтилъ я за границей.

1. Грамматическія руководства приняты какъ необходимое пособіе при изученіи роднаго языка не только во Франціи, Италіи, Швейцаріи, Швеціи

и Даніи, но и въ Германіи; впрочемъ не какъ исключительное. Изученіе грамматическихъ книжекъ считается необходимымъ только въ той мѣрѣ, въ какой привычки дѣтей къ мѣстному нарѣчію противоположны требованіямъ общественнаго и литературнаго языка. Понятно, что въ нихъ излагаются правила самаго языка, выработанныя строгой наукой и упрощенныя для дѣтей, а не кое-что обще-грамматическое съ примѣсью кое-чего объ условіяхъ языка.

Нигдѣ не ограничиваются однимъ курсомъ грамматики, а проходятъ одинъ въ слѣдъ за другимъ во многихъ мѣстахъ три и четыре курса, все съ бо̀льшими подробностями, которыхъ изученіе умножаетъ существенное знаніе языка.

Вмѣстѣ съ тѣмъ считаются необходимыми разнаго рода упражненія, укрѣпляющія и умножающія въ ученикахъ передаваемыя имъ знанія.

2. Разборъ грамматическій и логическій нигдѣ не доводится до тѣхъ подробностей, какъ у насъ, и нигдѣ не требуетъ столько времени. Правда, что еще очень многіе Нѣмцы очень любятъ этотъ разборъ, особенно логическій, защищаютъ его какъ пособіе будто бы для умственнаго развитія дѣтей; но въ рамку разбора вставляютъ столько посторонняго, что онъ и не поражаетъ и не вредитъ.

3. Вниканіе въ способы выраженія, представляемыя богатствами языка, всюду издавна считалось необходимымъ условіемъ изученія языка, но до сихъ поръ было слабо примѣняемо къ низшимъ курсамъ. Мысли объ этомъ начинаютъ уже яснѣть — особливо во

Франціи, гдѣ все болѣе выражается требовательность образованности въ соблюдѣніи чистоты и приличій языка—не только въ отношеніи къ взрослымъ, но и въ отношеніи къ учащимся дѣтямъ, Въ Германіи этому помогаютъ болѣе требованія науки, чѣмъ общественной образованности, и къ сожалѣнію эти научныя требованія иногда слишкомъ преувеличиваются. Такъ напр. этимологическое направленіе наложило тамъ свою власть на учителей языка кое-гдѣ черезъ чуръ сильно и, уклоняя ихъ отъ того, что ученикамъ нужно для жизни, заводитъ ихъ безъ нужды въ кругъ знаній археологическихъ. Съ другой стороны успѣху дѣла тамъ мѣшаетъ навыкъ особенно нисшихъ слоевъ средняго класса употреблять множество иностранныхъ словъ и выраженій, всего болѣе Французскихъ, безъ нужды и оглядки: при этомъ навыкѣ, властвующемъ одинаково и въ кругѣ учителей, трудно ожидать отъ нихъ отчетливой оцѣнки выраженій чисто Нѣмецкихъ и пріученія къ нимъ учащихся дѣтей. Успѣховъ въ этомъ дѣлѣ, подъ вліяніемъ всюду поддерживаемой любви къ отечеству, можно ожидать уже отъ послѣдующихъ поколѣній. Счастливѣе въ этомъ отношеніи направленіе общей образованности въ Швеціи и въ землѣ Чешской, гдѣ разумѣніе народности и ея требованій все болѣе крѣпнетъ.

4. Нигдѣ не случилось мнѣ ни видѣть, ни слышать, чтобы педагоги властвовали надъ наукой и своею свободной волей рѣшали, идти ли имъ самимъ и наукѣ въ училищахъ, впередъ, или оставаться при ста-

ромъ, не принимая въ разсчетъ новыхъ работъ людей науки. Напротивъ — всюду властвуютъ рѣшенія людей науки, и по этому сами педагоги, чтобы пріобрѣсти себѣ уваженіе, стараются стать въ рядъ людей науки. Доказательства на лицо—въ педагогическихъ повременникахъ, гдѣ помѣщаются статьи, важныя не только для педагоговъ, но и для ученыхъ. Властвовалъ и Беккеръ вовсе не какъ педагогъ, а какъ ученый, и теперь отверженъ опять таки не педагогами, а учеными. Если онъ и теперь еще не вездѣ и не во всемъ потерялъ свою силу, если вообще изъ высшей науки вносится что-нибудь неумѣстное въ училища дѣтскія, то виноваты, конечно, не люди науки и не наука, а сами педагоги, не слѣдящіе за наукой и забывающіе основаніе своего искуства — психологію.

5. Искуство учить всему, между прочимъ и родному языку, развито и распространено болѣе всего въ Германіи и Германо-Славянскихъ земляхъ, и соединяется тамъ съ удивительною привязанностью учителей къ своему долгу.

Нигдѣ тамъ не видѣлъ я, чтобы учитель заговаривался на урокѣ, забывая, что онъ учитель, а не разскащикъ или проповѣдникъ, или чтобы поддерживалъ вниманіе учениковъ забавляющими эпизодами о томъ, что къ дѣлу нейдетъ.

Нигдѣ не видѣлъ я, чтобы учитель на урокѣ занимался не съ цѣлымъ классомъ, а съ тѣмъ или съ другимъ изъ учениковъ, забывая о всѣхъ другихъ: видѣлъ напротивъ того заботливость о постоянномъ вниманіи и успѣхѣ всѣхъ учениковъ вообще. Вездѣ,

и въ училищахъ столичныхъ, и въ деревенскихъ, почти одинаковое умѣнье принаровляться къ понятіямъ дѣтей и наводить на соображенія, болѣе или менѣе самостоятельныя. Тому и другому надобно намъ учиться, безъ сомнѣнія, не посредствомъ курсовъ дидактики, а посредствомъ чтенія наставленій и примѣровъ и посредствомъ наблюденій, — съ тѣмъ, чтобы овладѣть умѣньемъ задавать вопросы ученикамъ и умѣньемъ выбирать изъ числа учениковъ, готовыхъ къ отвѣту, именно того, кого нужнѣе спросить. Въ Нѣмецкихъ училищахъ, кромѣ нѣкоторыхъ странностей въ составѣ курса, меня непріятно поражала иногда только позволенность необдуманныхъ, грубыхъ и вмѣстѣ неумѣстныхъ наказаній. Привожу примѣръ, замѣченый мною въ одной изъ Дрезденскихъ городскихъ школъ (Bürgerschule), гдѣ учатся дѣти между прочимъ и очень образованнаго круга. Одна изъ дѣвочекъ, постоянно напрашиваясь на отвѣты, въ продолженіе всего урока отвѣчала всегда на вопросы учителя такъ вѣрно, что нельзя было не глядѣть на нее, какъ на одну изъ лучшихъ учениць. И вотъ, послѣ всѣхъ одобреній учителя, на его вопросъ, гдѣ подлежащее въ предложеніи «*сѣрая лошадь везетъ сѣно*», она не спохватясь, чего требуетъ учитель, отвѣчала: «Подлежащее въ этомъ предложеніи — сѣрая лошадь». — Сѣрая лошадь? — и учитель хлопъ ее всею рукою въ щеку; а мнѣ замѣтилъ, что безъ этого иногда обойдтись нельзя. Дѣвочка не смѣла и пикнуть, и послѣ этого, вѣрно, лучше поняла, что въ предложеніи «сѣрая лошадь грызетъ сѣно» подлежащее не «сѣрая лошадь» а просто «ло-

шадь». Разумѣется, этотъ способъ внушенія научныхъ истинъ не прилагается учителемъ къ каждой изъ его ученицъ безъ разбора: дѣти воспитанныхъ родителей не нуждаются въ такихъ наставленіяхъ угадывать подлежащее. Не эту суровость обращенія съ дѣтьми я видѣлъ въ училищахъ Чешскихъ. При одной подобной ошибкѣ дѣвочки въ одной изъ приходскихъ школъ Пражскихъ, учитель только сказалъ съ укоромъ: «Стыдись, Аделька! Развѣ это такъ?» Дѣвочка спрятала головку свою въ ручонки: ей видимо было стыдно, а черезъ нѣсколько минутъ она уже безъ стыда могла рваться къ отвѣтамъ на вопросы учителя. Не утверждаю впрочемъ, что грубость наказаній принята въ Германіи методически; напротивъ, это слѣдствіе мало развитой образованности только нѣкоторыхъ учителей.

6. Не могу умолчать о томъ, что успѣхи изученія роднаго языка зависятъ отъ общихъ условій образованности и отъ ея направленія. Не можетъ остаться безъ благотворнаго вліянія повсюдное распространеніе любви къ чтенію, поддерживаемой общей требовательностью: одни другихъ привлекаютъ къ чтенію, одни отъ другихъ требуютъ, чтобы прочитывали то и другое. Во Франціи это болѣе чѣмъ въ Германіи и Италіи, но и въ Италіи, по крайней мѣрѣ сѣверной, такъ же ясно.

Вмѣстѣ съ тѣмъ есть что и читать: громады книгъ и книжекъ, сочиненій отдѣльныхъ и повременныхъ, постоянно увеличивающіяся, доступны всѣмъ и по цѣнѣ. И учебныя пособія, и разныя

справочныя книги, и произведенія лучшихъ писателей продаются такъ дешево, что и самому бѣдному не трудно умножать свой книжный запасъ. Гдѣ нужно, и правительство и частныя общества заботятся объ этомъ. Болѣе всего замѣчательно для насъ то, что у Чеховъ, которыхъ литературная дѣятельность не пользуется никакой правительственной поддержкой, книги въ трое, въ четверо дешевле чѣмъ у насъ: книга въ 15 и болѣе печатныхъ листовъ, прекрасно отпечатанная, продается много что за 30 или 40 копѣекъ, иная и дешевле.

Нечего и говорить, что система покровительства, въ силу которой книги идутъ въ ходъ не по внутреннему достоинству, а по умѣнью автора сблизиться съ начальствомъ, уже забыта. Даже и похвалы повременныхъ изданій ничего не значатъ: ими обманываютъ только неопытныхъ.

Живетъ еще система покровительства кое какимъ старымъ привычкамъ и предубѣжденіямъ; но и она живетъ съ бѣдою пополамъ, встрѣчая всюду противъ себя гдѣ доводы мысли, а гдѣ и общественное мнѣніе. Система покровительства примѣняется особенно къ той методѣ, по которой дитя должно терять время на мелочи такъ называемаго «логическаго» разбора, учась имъ между прочимъ и отъ такихъ учителей, которые свой родной языкъ знаютъ иногда хуже чѣмъ учащіеся у нихъ дѣти, и говорятъ неправильно, и не знаютъ, какъ себя поправить. Такой методѣ, конечно, и существовать нельзя уже безъ покровительства, съ одной стороны безъ покровитель-



ства рутины, а съ другой безъ покровительства тѣхъ, которые извлекаютъ изъ рутины свои выгоды. Метода эта новизной, надеждами на хорошіе исходы и первоначальнымъ отсутствіемъ рутины могла когда то увлечь и самыхъ умныхъ людей; но теперь, когда плоды ею принесенные стали видны, остается одно средство для ея поддержанія — покровительство и привычка.

Ждать ли и намъ, пока эта метода лишится всюду на западѣ всякаго покровительства продолжать ли ее вводить, гдѣ она еще не введена, и упрочивать, гдѣ уже ввели, не думая о послѣдствіяхъ?

Я думаю, не чего ждать, а подумать, чѣмъ бы ее замѣнить или даже просто бросить, ничѣмъ не замѣняя — лишь бы съ увѣренностью совѣсти, что дѣти и безъ этого могутъ успѣть въ своемъ языкѣ.

II.

Собесѣдованія съ знатоками дѣла и наблюденія дома и заграницей, отчасти и примѣненія предположеній къ дѣлу съ своими дѣтьми, убѣдили меня, что общія положенія объ изученіи роднаго языка, мною высказанныя въ предшедшихъ бесѣдахъ, могутъ быть съ успѣхомъ примѣняемы къ изученію Русскаго языка съ Русскими дѣтьми. Какъ именно? Отвѣчая на этотъ вопросъ, я остановлюсь преимущественно на тѣхъ частяхъ его, которыя мнѣ кажутся болѣе спорными — или въ отношеніи къ пріемамъ педагогическимъ, или въ отношеніи научномъ, — и прежде на нѣкоторыхъ изъ тѣхъ частностей, которыя въ томъ

или другомъ видѣ должны войдти въ первый курсъ уроковъ по Русскому языку, курсъ изученія словъ.

А.

Основою занятій учителя во время уроковъ, съ самаго начала, должно быть чтеніе. Цѣль этого чтенія —упрочивать въ дѣтяхъ внимательность къ содержанію читаемаго, къ пріемамъ выраженія, къ правильному употребленію словъ отдѣльно и въ связи. Читая съ дѣтьми и вникая въ содержаніе читаемаго, учитель долженъ останавливать ихъ вниманіе на значеніи словъ, не вполнѣ ими понимаемыхъ, и не только отдѣльныхъ словъ, но и связей словъ, выраженій, особенно такихъ, которыми выражается одно нераздѣльное представленіе (*круглый годъ, раннимъ утромъ, когда бы ни было, Богъ вѣсть, что за бѣда,* и т. д.). Не надобно при этомъ слишкомъ надѣяться, что дѣти вполнѣ понимаютъ слова и выраженія, которыя часто слышатъ или и сами употребляютъ: чѣмъ болѣе будутъ они пріучаемы замѣнять слова и выраженія другими одинаковыми и сходными по значенію, тѣмъ лучше будутъ ихъ понимать и вмѣстѣ правильнѣе и легче ими пользоваться.

Чтобы вниканіе въ слова и выраженія было возможно дѣтямъ, надобно пріучать ихъ правильно отдѣлять слова одно отъ другаго, не смѣшивая двухъ трехъ въ одно. Въ бо́льшей части случаевъ это легко; но есть не мало и такихъ случаевъ, которые могутъ поставить въ тупикъ и самого учителя. Не всѣ глядятъ на слова одинаково: одни считаютъ за нераздѣльныя слова «*въ слѣдствіе, на перекоръ, въ двоемъ, меж-*

ду прочимъ, отъ части, по неволѣ, съ начала, подъ конецъ» и пр., и пишутъ ихъ сливая; другіе раздѣляютъ каждое изъ этихъ выраженій на два слова, а выраженія «*между тѣмъ какъ, не смотря на*», на три слова. Учителю приходится свободною волею рѣшать, какъ что писать, и передавать ученикамъ эти рѣшенія своей свободной воли, какъ рѣшенія исключительно правильныя, для учениковъ обязательныя, заставляя глядѣть ихъ на всякое отличное написаніе какъ на неправильное. Эти рѣшенія не всегда могутъ быть удачны — даже и потому, что не всѣ могутъ быть соображены сравнительно, не всѣ подчиниться одному и тому же требованію послѣдовательно, — и поэтому могутъ возбуждать иногда сомнѣнія въ самыхъ ученикахъ. Такъ разъ случилось одному острому мальчику озадачить очень умнаго учителя вопросомъ, отъ чего онъ велитъ писать выраженіе «при всемъ томъ» какъ три слова, а «при томъ» въ томъ же самомъ значеніи вмѣстѣ, какъ одно слово. Учитель отвѣчалъ было, что «такъ принято»; но ученикъ припомнилъ собственное его замѣчаніе, что «хоть иные и пишутъ «при томъ» раздѣльно, но такъ какъ это одно слово, одна часть рѣчи, именно союзъ, то и надобно писать слитно»; къ этому ученикъ прибавилъ отъ себя: «почему же не одно слово и не одна часть рѣчи, не союзъ—«при всемъ томъ» и «при всемъ этомъ» и «при всемъ подобномъ»; — учитель не нашелся, разсердился, и сказалъ: «ну пишите, какъ хотите». Подумать объ основаніяхъ однообразнаго правописанія и границахъ, въ которыхъ можетъ быть допущено разнообразіе, мнѣ кажется,

стоитъ не для однихъ дѣтей, — а думая, нельзя не принять въ разсчетъ нѣсколько разныхъ обстоятельствъ.

1. Изъ нихъ первое — *сила судебъ языка*, его повременныхъ превращенiй. И въ Русскомъ языкѣ, какъ во многихъ другихъ, есть множество сложныхъ словъ, равносильныхъ по значенiю несложнымъ, и между прочимъ такихъ, которыхъ составныя части трудно отдѣлить безъ нѣкоторыхъ знанiй. Нѣкоторыя изъ этихъ словъ составились не по общему закону образованiя сложныхъ словъ, а такъ сказать случайно; напр. *двадцать, девяносто, дѣскать, будто, авось, намедни, не взначай, покамѣстъ, подлѣ, возлѣ*. Возвратить эти слова къ прежнему разложенному состоянiю уже невозможно: каждое изъ нихъ осталось навсегда однимъ нераздѣльнымъ словомъ. И такихъ словъ будетъ со временемъ все болѣе. Изъ этого однако не слѣдуетъ, что всякое выраженiе, изъ котораго со временемъ можетъ образоваться нераздѣльное слово, надобно и теперь уже считать нераздѣльнымъ словомъ, наприм. *дай Богъ, Богъ знаетъ, Боже мой, можетъ быть, въ самомъ дѣлѣ, что за бѣда, что за чудо.*

2. Второе обстоятельство — *послѣдствiя старыхъ навыковъ правописанiя*. Въ первыя времена письменности и у насъ, какъ на югѣ и западѣ Европы, словъ одного отъ другаго не отдѣляли, а писали слитно цѣлыя связи словъ, отдѣляя ихъ точками. Позже, когда и стали отдѣлять слова, все таки писали слитно частицы со словами и частицы съ частицами. Не мудрено, что когда стали заботиться объ отдѣльномъ

написанiи частицъ, если онѣ не принадлежатъ къ составу сложнаго слова, то многое ушло изъ виду, и многiя изъ старыхъ привычекъ остались нетронутыми. Не мудрено, что и новые изслѣдователи, не смѣя тронуть этихъ старыхъ привычекъ и вмѣстѣ желая достигнуть сколько возможно большей послѣдовательности, стали смотрѣть на многiя другiя связи словъ съ частицами и словъ со словами, какъ на нераздѣльныя слова: писали слитно *«понеже, дондеже, поелику»*, стали слитно писать и *«кольмипаче, напослѣдокъ, съ начала, напримѣръ, сейчасъ, поРусски, покаковски»* и т. п. Сила привычки такъ могуча, что иногда и знаешь, что слѣдовало бы писать не слитно, и хочешь писать раздѣльно, а все-таки пишешь слитно. Изъ этого, конечно, еще не слѣдуетъ, что привычка должна всегда побѣждать, что подвергать ее обсужденiю и осужденiю нельзя и смѣть. Напротивъ въ борьбѣ разума съ привычкой ранѣе или позже все таки побѣждать долженъ разумъ.

3. Третье обстоятельство: слитное написанiе связи словъ не дѣлаетъ ее нераздѣльнымъ словомъ. Мы сливаемъ мѣстоименiе *«ся»* съ глаголами, а все таки въ самомъ спряженiи этихъ глаголовъ ясно выказывается отдѣльность слова *«ся»*. Итальянцы такъ же сливаютъ разныя мѣстоименiя, по два по три вмѣстѣ, съ глаголомъ, и однако это слитое написанiе не дѣлаетъ въ ихъ языкѣ этихъ связей словъ нераздѣльными словами. Съ этимъ вмѣстѣ не можетъ сдѣлаться нераздѣльнымъ словомъ и такая связь словъ, которая по значенiю равносильна одному слову: *«десять ко-*

пѣекъ» не можетъ быть однимъ словомъ только по тому, что это выраженіе равносильно по значенію со словомъ *«гривна»*; ни *«по утру»* не одно слово только по тому, что оно можетъ быть равно по значенію такому слову, которое причисляется къ разряду нарѣчій.

Сообразя все это, мнѣ кажется, основными правилами написанія словъ можно принять слѣдующія:

I. *Каждое отдѣльное слово должно быть писано отдѣльно.* Нераздѣльнымъ словомъ должно считать и всякую такую связь словъ, которой части, въ томъ видѣ какъ онѣ въ ней употребляются, всѣ или нѣкоторыя уже потеряли свой отдѣльный смыслъ: такъ *«одиннадцать»* есть одно нераздѣльное слово, потому что хоть и понятно отдѣльно слово «одинъ» и слово «на», но слово *«десять»* въ созвучіи *«дцать»* уже утратило свой отдѣльный смыслъ; *«завтра»* — тоже одно слово, потому что въ немъ вторая половина *втра* вм. *утра* отдѣльно уже непонятна, а черезъ это непонятна безъ разбора и первая.

II. *Всякую связь словъ или словечекъ, которыя, хотя въ ней и выражаютъ всѣ вмѣстѣ одно нераздѣльное понятіе, но не утратили своей отдѣльности, слѣдуетъ разсматривать какъ связь словъ, а не какъ одно нераздѣльное сложное слово: «съ утра, до утра, къ утру, подъ утро, передъ утромъ, по утру, подъ стать, какая стать, къ стати, за что, на что, про что, отъ чего, для чего, изъ-за чего, къ чему, по чему, за чѣмъ, съ чѣмъ, по чемъ, при чемъ»* и пр. не нераздѣльныя слова, а связи словъ, привычныя выраженія,

какъ бы ни были они написаны, слитно или раздѣльно. Только ужь слова, произведенныя изъ такихъ связей словъ, суть нераздѣльныя слова: такъ произошли слова: *третьягоднишній*, *прошлогодній*, *поочередный*, *заморскій*, *особа*, *особенный* и т. д.

Примѣняя это къ обученію дѣтей родному языку, слѣдуетъ, мнѣ кажется, не только *заставлять ихъ вникать въ связи словъ*, *какъ связи словъ*, но для облегченія этого вниканія и *писать ихъ не слитно*, *а раздѣльно*, оговаривая, если будетъ нужно, навыкъ слитнаго написанія нѣкоторыхъ изъ нихъ именно только какъ навыкъ, а не какъ слѣдствіе отчетливаго размышленія или требованія самаго языка: иначе придется безъ толку биться надъ объясненіями, по чему связи предлога съ именемъ (*у дома*, *передъ домомъ*, *за домомъ*, *въ домѣ*) въ большей части случаевъ не суть нераздѣльныя слова.

Б.

Вниканіе въ смыслъ словъ и выраженій естественно соединяется съ вниканіемъ въ образованіе словъ, въ слова сродныя (*домъ*, *домикъ*, *домишка*, *домашній*, *домо́вый*, *домово́й*), и сложныя (*домосѣдъ*, *домохозяинъ*, *домострой*).

Заставляя дѣтей вникать въ образованіе словъ Русскихъ, нельзя миновать двухъ трудностей: 1) превращенія звуковъ однихъ въ другіе, какіе замѣтны напр. въ словахъ бѣгу—бѣжать, другъ—друзья, мыслить — мышленіе, идётъ вмѣсто идетъ, село — сёлъ, звѣзда — звѣзды, свидѣтель вмѣсто свѣдѣтель, дитя вм. дѣтя и т. п.; 2) двойственнаго начала въ образова-

ніи Русскихъ словъ; какъ напр. въ словахъ *врагъ* и *ворогъ*, *плѣнъ* и *полонъ*, *превратить* и *переворотить*, *сужденный* и *суженый*, *невѣжда* и *невѣжа*, *надежда* и *надежа*. Нельзя миновать этихъ трудностей, потому что отъ степени владѣнія ими будетъ зависѣть съ одной стороны свобода пониманія и употребленія производныхъ словъ, свобода правильнаго ихъ образованія самими дѣтьми, правильнаго владѣнія звуками языка, а съ другой—умѣнье отдѣлять слова, полныя жизненной силы, отъ тѣхъ, которыя надобно употреблять по необходимости, чутье народности языка, чутье, которое нашимъ дѣтямъ для жизни будетъ нужнѣе, чѣмъ было намъ. Какъ въ самомъ дѣлѣ не назвать это трудностями, непобѣдимыми для дѣтей, когда при изложеніи дѣла будетъ принята метода схоластическая, когда дѣтей станутъ заставлять выучивать цѣлыя страницы правилъ? Если же учитель оставитъ правила для самого себя, а ученику будетъ давать только поводъ всматриваться и вдумываться въ явленія, наводить его самого на рѣшенія и остерегать отъ ошибокъ, объясняя ихъ примѣнительно къ его возрасту и понятіямъ, — тогда ученикъ преодолѣетъ всѣ трудности незамѣтно, усвоивъ ихъ простымъ человѣческимъ чутьемъ. Встрѣтилось напр. слово *ручной*; дитя само скажетъ, что оно происходитъ отъ *рука*; но если ему еще не объяснили, что переходъ *к* въ *ч* есть принадлежность производныхъ словъ, происходящихъ отъ коренныхъ съ *к*, то оно не скажетъ причины этой перемѣны: объяснить же ему легко, заставя его отгадать словъ двадцать этого рода,

отъ какихъ они произошли: (*скучный, докучливый, яблочный, звучный, привычный, вѣчный, зычный, волчокъ, дрючокъ, крючокъ, жучка, подбочениться, соскочить, значить, значенье, ополченье, попеченье*). Такъ изъ примѣровъ легко пойметъ дитя и о переходѣ *т* въ *ч* (*вертѣть верчу, хотѣть хочу, летѣть лечу, платить плачу, хлопотать хлопочу, свѣть свѣча*). Перебравъ такъ съ ученикомъ всѣ превращенья звуковъ, и утвердя въ немъ ихъ разумѣнье повтореньемъ, можно быть смѣло увѣреннымъ, что ученикъ отмѣтитъ почти всякую ошибку въ образованіи слова, и самъ не составитъ производнаго слова неправильно. Тотъ же способъ легко примѣняется и къ отличенію двухъ формъ образованія слова, церковной и народной (*младость* и *молодость*): дайте ему разгадать, какъ будетъ по Русски *блато, глава, гладъ, гласъ, длато, злато, кладязь, млатъ, хладъ*, дайте разгадать такими примѣрами, какъ будетъ по Русски передѣлываться каждая изъ формъ церковнаго языка, и ученикъ овладѣетъ чутьемъ для отличія словъ народныхъ отъ ненародныхъ. Позже можно будетъ уже легко привести его и къ пониманію причинъ преобразованія звуковъ, на сколько онѣ вообще и дитяти въ особенности понятны.

в.

Нельзя отвергнуть, что раздѣленіе словъ языка на разряды, различеніе такъ называемыхъ «частей рѣчи» основано, говоря вообще, на требованіи разума. Изъ этого однако не слѣдуетъ, что во всѣхъ языкахъ должны быть отдѣляемы непремѣнно однѣ и тѣ же час-

ти рѣчи. Разные языки и въ этомъ отношеніи представляютъ болѣе или менѣе рѣзкія особенности, взаимно ихъ отличающія. Такъ напр. въ Китайскомъ нельзя вовсе отличать частей рѣчи: одно и то же слово, смотря по своему положенію, можетъ равняться нашему и глаголу, и имени, и предлогу, и нарѣчію. Такъ знаемъ, что во многихъ языкахъ есть членъ, и что въ нѣкоторыхъ изъ нихъ этого члена прежде не было, какъ нѣтъ во многихъ и доселѣ *). Имѣя это въ виду, нѣтъ возможности, не только надобности держаться для каждаго языка одного и того же отдѣленія частей рѣчи — ни филологу при личныхъ изслѣдованіяхъ языка, ни учителю, учащему дѣтей: держаться надо не привычки, а разума. Особенно дѣтей, если только правда, что дѣтямъ должно разумно объяснять только то, что разумно объяснимо, особенно дѣтей нельзя пріучать къ такой искуственной раскладкѣ словъ по разрядамъ, по которой приходится складывать въ одну кучу слова разнородныя, ни по чему не сходныя, лишь бы только не было разрядовъ боль-

---

*) Вотъ напр. какъ выражались древніе Французы безъ члена: Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun salvament, d' ist di in avant in quant Deus savir (savoir) et podir (pouvoir) me dunat, si salvarai eo (je) eist meon fradre.

Вотъ какъ выражались безъ члена древніе Нѣмцы:

Her was (war) hêroro (hehrere) man
ferahes (Geistes) frôtòro (klügere).... или
Her was êo (je) folches (Volkes) at ente (an Spitze)
imo was eô fehta (Gefecht) ti leop (zu lieb).

ше, чѣмъ отсчитано въ какихъ нибудь другихъ языкахъ. Пусть будетъ разрядовъ больше, лишь бы каждое слово могло быть отнесено къ одному изъ нихъ естественно, разумомъ мыслящимъ, а не одною приневоленною памятью.

Вотъ почему, мнѣ кажется, позволителенъ вопросъ: точно ли годно принятое въ бо̀льшей части грамматикъ распредѣленіе словъ Русскаго языка на разряды, на части рѣчи, и не слѣдуетъ ли его нѣсколько измѣнить, чтобы между прочимъ не затруднять и дѣтей при усвоеніи ими яснаго взгляда на разнообразіе Русскихъ словъ? Позволителенъ вопросъ; — не непозволительно и сомнѣніе въ правильности обычнаго отдѣленія разрядовъ, а равно и принятіе такихъ разрядовъ словъ, которые обыкновенно смѣшиваются съ другими, — позволительно, разумѣется, подъ условіемъ возможности разумнаго оправданія предполагаемыхъ измѣненій. — На этомъ основаніи позволяю себѣ нѣсколько замѣчаній.

Прежде всего замѣчу, что нѣтъ никакой надобдости причислять къ какому бы то ни было разряду словъ — тѣ изъ нихъ, которыя не безусловно, а случайно употребляются въ значеніи словъ этого разряда: нельзя причислить къ именамъ существительнымъ всѣхъ словъ только потому, что всѣ онѣ могутъ упоребляться въ значеніи существительныхъ; такъ же точно нельзя нарѣчій «*выше*, *ниже*» и т. п. засчитывать въ число предлоговъ, ни существительныхъ въ косвенныхъ падежахъ «*утромъ*, *вечеромъ*, *зимою*, *путемъ-дорогою*, *водою*, *моремъ*, *разъ*, *разомъ*, *прыжкомъ*»

въ число нарѣчій, ни глаголовъ «*молчать, пади, трогайся, стой*» ни существительныхъ «*горе, бѣда, ужасъ*», къ числу такъ называемыхъ междометій. И т. д. Иначе все можно перепутать, и на пр. въ разрядъ такъ называемыхъ междометій поставить всякое слово, снабженное восклицательнымъ знакомъ. Тѣмъ менѣе возможно къ какому бы то ни было разряду словъ причислять связей двухъ трехъ словъ, — *по утру, подъ вечеръ, въ двое, въ тысячу разъ. на показъ, съ разу,* и т. д. къ числу нарѣчій, *въ поперекъ, въ длину, въ доль, въ отношеніи, въ слѣдствіе* къ числу предлоговъ, а *на конецъ, на послѣдокъ, на примѣръ, лишь только бы, по этому, какъ то* — къ числу союзовъ. Иначе опять можно все перепутать и цѣлыя предложенія считать то нарѣчіями, то союзами, то предлогами, то—если ужь предложеніе не подходитъ по совѣсти ни къ одной изъ этихъ частей рѣчи — складывать въ просторную кладовую междометій.

За тѣмъ, кромѣ тѣхъ разрядовъ словъ, которые отличаются одинъ отъ другаго довольно рѣзкими особенностями, надобно еще признать, какъ не принадлежащіе ни къ одному изъ нихъ, отличающіеся особенными свойствами:

— *придаточныя частицы:* не, нѣ, ни, же, -то -либо, -ка, -ста, (*придаточныя выраженія*: либо, нибудь, ни было, ни будетъ).

— *отрывочныя слова-выраженія:* нѣтъ, да, вотъ, вонъ, авось, вѣдь, вишь (видишь), дѣ, дѣскать, молъ, гътъ (говоритъ), съ, спасибо, (*отрывочныя выраженія:* можетъ быть, вѣроятно, слѣдовательно, на вѣрно).

Кромѣ того, думаю, при глаголахъ надобно отмѣтить особенную, неизмѣнную форму выраженія дѣйствія (*бухъ, толкъ, вертъ, шасть, чебурахъ, ну, нуте*) которою замѣняются многія другія формы, и которая принадлежитъ къ числу замѣчательныхъ особенностей Русскаго языка вмѣстѣ съ употребленіемъ формы повелительнаго наклоненія един. числа вмѣсто изъявительнаго всѣхъ лицъ и временъ (вотъ баринъ дай имъ денегъ, а они и загуляй; кто что ни говори, а правда). Назовите эти глагольныя формы *глагольными частицами, неизмѣняемыми глаголами, глагольными первообразами* или какъ иначе, это все равно, только отмѣтьте ихъ и дайте дѣтямъ замѣтить ихъ употребленіе, какъ одно изъ необходимыхъ условій народнаго склада рѣчи, ни какъ не ставя ихъ въ разрядъ междометій, которыхъ самое названіе, кажется, можетъ быть оставлено.

При разборѣ словъ надобно останавливаться, конечно не съ первыхъ уроковъ, а попозже, на тѣхъ маленькихъ словахъ, которыя обыкновенно называются частицами, съ начала на тѣхъ изъ нихъ, которыя употребляются при образованіи сродныхъ словъ—на предлогахъ и придаточныхъ частицахъ, а потомъ на союзахъ и нарѣчіяхъ обстоятельственныхъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ и на выраженіяхъ, въ которыхъ они употребляются. Оттѣнки ихъ значенія и употребленія легко узнаются дѣтьми посредствомъ упражненій отдѣльно для каждой изъ частицъ и для нѣсколькихъ вмѣстѣ. Эти упражненія не останутся безъ пользы и для развитія складности разсказа: дѣтямъ обыкновенно трудно

складно говорить—именно потому, что имъ не достаетъ умѣнья управляться съ частицами. А что эти упражненія могутъ быть ведены не схоластично, доказательствомъ могутъ служить тѣ упражненія дѣтей 2-хъ и 3-хъ лѣтъ, которыми они сами себя учатъ употребленію частицъ, одной за другою, и выраженій, гдѣ онѣ употребляются, именно тѣхъ, которыя для нихъ болѣе задачны. Они ихъ вкладываютъ въ свою рѣчь къ стати и не къ стати, разговаривая и съ другими и сами съ собою. Помню живо, какъ одинъ изъ моихъ дѣтей возился со словомъ *впрочемъ:* что его ни спросишь, въ отвѣтѣ его непремѣнно будетъ *впрочемъ*; что самъ онъ ни спроситъ, и тутъ не обойдется безъ *впрочемъ* Такіе пріемы легко можетъ употреблять и учитель, но разумѣется обдуманно, сообразно съ силами дѣтей, въ небольшихъ связяхъ словъ.

г.

При изученіи измѣненій словъ измѣняемыхъ, обыкновенно у насъ опираются на готовое знаніе дѣтей: учатъ ихъ склонять и спрягать только для того чтобы пріучить отличать отвлеченно значенія падежей и лицъ съ временами и наклоненіями; если же дитя, спрягая или склоняя, ошибется противъ требованій языка, то учитель, поправляя его, ссылается на его же собственное знаніе, или же поправитъ его замѣчаніемъ: «говорится не такъ, а вотъ какъ». Изъ этого исключается только то, что нужно для правописанія, напр. окончанія *аго* и *яго*, *ишь* и *ешь*, и т. п. При этомъ дѣти привыкаютъ кое къ чему; но потомъ,

поступая даже въ писатели, пишутъ: *щипишь, сыплишь, дремлятъ, колеблятъ, надпьятся, строютъ*, и т. п. Естественны послѣ этого и догадки въ такомъ родѣ: Говорится — *стоютъ, возютъ, носятъ, плотютъ;* слѣдовательно надобно писать — *стоешь, водешь, носешь, плотешь,* говорится — *ѣздіютъ*, слѣдовательно надобно писать — *ѣздіешь*, и проч.

Такимъ образомъ изученіе измѣняемости словъ остается большею частію безъ пользы. Что таить! безполезное направленіе ученья даже защищается. Кто не знаетъ, почему грамматика Востокова не хороша, почему лучше ее всякая другая? «Трудно въ ней изложены склоненія и спряженія: есть чего побояться въ этомъ трудномъ, подробномъ изложеніи не ученику, а самому учителю». Какъ же послѣ этого не предпочесть книжки, гдѣ склоненія и спряженія изложены легче, т. е. такой, которая хоть и не даетъ никакого понятія о разнообразіи склоненій и спряженій и никакихъ существенныхъ правилъ, чтобы уклоняться отъ ошибокъ, но и не требуетъ ни отъ ученика, ни отъ учителя никакихъ усилій сообразительной памяти! Но вотъ вопросъ: Что̀ если бы учитель Русскаго языка, не оставаясь при увѣренности, что онъ, какъ Русскій, умѣетъ измѣнять Русскія слова при одной помощи своего здраваго смысла, захотѣлъ бы самъ вникнуть въ законы измѣняемости Русскихъ словъ, и, упростя себѣ самому ихъ пониманье, постарался бы еще болѣе упростить ихъ для своихъ учениковъ и научить учениковъ вникать въ нихъ и примѣнять ихъ: не могли ли бы тогда утвердиться ученики въ желаемомъ

знаніи? Во всякомъ случаѣ, что нибудь изъ двухъ: или оставить учениковъ въ покоѣ отъ всякой теоріи склоненій и спряженій и учить ихъ остерегаться ошибокъ навыкомъ, или, не довольствуясь этимъ, передать имъ разумѣніе основаній, по которымъ измѣняются Русскія слова. Первое, кажется, не совсѣмъ толково; а что касается до втораго средства, то чѣмъ тверже, думаю, будетъ разумѣніе коренныхъ законовъ измѣняемости словъ въ головѣ самого учителя, тѣмъ и ученику будетъ легче усвоить все нужное. Конечно, заставляя дѣтей вытверживать по книгѣ или хоть и безъ книги, съ живаго слова учителя, разныя правила и исключенія въ подрядъ, можно потерять много времени — и совершенно напрасно; но не то выйдетъ, если дитя будетъ наводимо на пониманіе общей зависимости явленій отъ одной и той же причины посредствомъ упражненій, посредствомъ сравнительнаго соображенія явленій однородныхъ.

Есть впрочемъ въ этомъ дѣлѣ трудности, независимыя отъ методы изложенія дѣла учителемъ, а отъ самого пониманія дѣла, какъ вопроса науки.

Такъ отъ учителей, опытныхъ и образованныхъ, не разъ мнѣ случалось слышать, что отличеніе двухъ спряженій въ Русскомъ языкѣ — на *ешь* и *ишь* — не многому помогаетъ, помогаетъ тѣмъ менѣе, чѣмъ испорченнѣе выговоръ учащихся. Примѣры, прежде приведенные (*вѣрютъ, молютъ, колятъ, полятъ, дремлишь, пишишь*), указывающіе на выговоръ очень распространенный и въ образованномъ классѣ, оправдываютъ откровенное слово этихъ наставниковъ, и одни сами по себѣ за-

ставляютъ подумать: не слѣдуетъ ли на Русскія спряженія взглянуть съ иной стороны? Требованія науки это подтверждаютъ. Какъ въ самомъ дѣлѣ согласиться, что глаголы *несу несъ нести*, *плету плелъ плести*, *тру теръ тереть*, *колю кололъ колоть*, *пахну пахнулъ пахнуть*, *лижу лизалъ лизать*, *двигаю двигалъ двигать*, принадлежатъ всѣ къ одному разряду по спряженію? Причисляются они и всѣ имъ подобные къ одному и тому же спряженію только потому, что всѣ принимаютъ въ 4-хъ изъ окончаній настоящаго времени изъяв. наклоненія *е* а не *и*, или какъ обыкновенно говорится, имѣютъ *ешь* а не *ишь*. Но будто въ самомъ дѣлѣ только и есть важнаго въ глаголѣ, что настоящее время изъявит. наклоненія, и то безъ перваго лица един. числа? будто не такъ же важно и отношеніе между этимъ первымъ лицомъ и неопредѣленнымъ наклоненіемъ, между ними и причастіями? Кажется, такъ же. Внимательное разсмотрѣніе разнообразныхъ окончаній глагольныхъ формъ не можетъ, кажется, не навести на нѣкоторыя основныя условія, которыхъ пренебреженіе мѣшаетъ ясному взгляду на глаголы Русскіе. Въ числѣ этихъ основныхъ условій поставлены должны быть слѣдующія:

1. *Переходная смягчаемость* звуковъ, въ силу которой *б*, *п*, *в*, *м*, смягчаясь, превращаются въ *бл́*, *пл́*, *вл́*, *мл́* (колеблю, ломлю, топлю, ловлю), *д* въ *ж* или *жд* и *т* въ *ч* или *щ* (бужу, стражду, верчу, ропчу или ропщу), *зд* и *зг* въ *жж* (собственно въ *ждж*), *ст* и *ск* въ *щ* (ѣжжу, брежжетъ, мщу, плещу), *г* и *з* въ *ж*, *х* и *с* въ *ш*, *к* и *ц* въ *ч* (рѣжу, пишу). и пр. Эта смягчае-

мость иногда отзывается и на начальныхъ согласныхъ (слать — шлю, гнать — жену). Она еще важна для насъ въ отношенiи къ правописанiю: имѣя вмѣстѣ съ *а* и *у* буквы *я* и *ю*, мы привыкли только слоги съ *я* и съ *ю*, но не съ *а* и съ *у* считать мягкими, а слоги съ *а* и съ *у* только твердыми. Въ самомъ же дѣлѣ это не такъ: слоги *жа* и *жу*, *ча* и *чу*, *ша* и *шу*, *жда* и *жду*, *ща* и *щу* — такъ же мягки какъ *бля* и *блю*, какъ и слоги *дя* и *дю*, *тя* и *тю*, и т. п., гдѣ господствуетъ смягчаемость непереходная. Эта смягчаемость не есть неизмѣнное условiе спряженiя всякаго глагола, напротивъ появляется только въ нѣкоторыхъ случаяхъ, а въ нѣкоторыхъ другихъ неумѣстна. Такъ въ глаголѣ *двигать двигаю* переходъ *г* въ *ж* вовсе не возможенъ, (двигаю, -ешь, -етъ, -емъ, -ете, -ютъ, -й, -йте, -лъ, -авъ, -аемъ, -нъ), тогда какъ въ глаголѣ *двигать движу* замѣненiе *г* посредствомъ *ж* необходимо во всѣхъ лицахъ наст. вр. изъяв. накл., въ повелительномъ, въ причастiяхъ (движу, -ешь, -етъ, -емъ, -ете, -утъ, -и, -ите, -а, -ущiй, -емый), и неумѣстно только въ неопр. накл. и въ прич. прош. дѣйств. и страд. (двигать, двигалъ, двиганъ). Имѣя въ виду переходную смягчаемость согласныхъ, и обычай писать *а* и *у* послѣ шипящихъ *ж*, *ч*, *ш*, *щ*, вмѣсто *я* и *ю*, легко понять разницу окончанiй *ку*, *гу*, *ду*, *ту*, *су*, *зу* и *чу*, *жу*, *шу*, *щу*: первыя твердыя, вторыя мягкiя, легко и отличить по спряженiю глаголы *волоку волочь*, *стерегу стеречь*, *плету плести*, *несу нести*, *грызу грызть*, *волочу волочить*, *сторожу сторожить*, *гложу глодать*, *хохочу хохотать*, *пишу писать*, *пищу пищать* и т. п.

— 2. *Неполнота измѣненій* глагола, въ слѣдствіе которой нѣкоторыя формы въ нѣкоторыхъ глаголахъ вовсе не употребляются, избѣгаются, даже считаются неправильными. Такъ напр. допущены *хочу, хочешь, хочетъ*, а не *хочу, хотишь, хотитъ*, и вмѣстѣ съ тѣмъ *хотимъ, хотите, хотятъ*, а не *хочемъ, хочете, хочутъ*; допущены: *бѣгу, бѣгутъ*, и вмѣстѣ съ тѣмъ *бѣжишь, бѣжитъ, бѣжимъ, бѣжите*; *спать, спалъ, заспанъ* и вмѣстѣ *сплю, спитъ, спятъ*; *ревѣть, ревѣлъ*, и вмѣстѣ *реву, реветъ, ревутъ* и т. д. Неполнота глагольныхъ формъ особенно чувствительна въ глаголахъ первообразныхъ, отъ которыхъ иногда употребительны только кое-какіе остатки, каковы напр. *сохъ, высохъ, поблекъ, померкъ, вѣсть, вонзу, стать, сталъ, дѣть, дѣлъ, увялъ, завялъ*, и т. д. Неполнота эта впрочемъ относительная: многое чего нѣтъ въ языкѣ книжномъ, что рѣдко по этому слышно и въ разговорномъ языкѣ высшаго общества, есть въ языкѣ народномъ и можетъ быть оттуда взято въ языкъ книжный. Неполнота измѣненій нѣкоторыхъ глаголовъ сдѣлалась у насъ въ грамматикѣ причиной смѣшенія нѣсколькихъ глаголовъ въ одинъ, а это смѣшеніе глагольныхъ формъ разныхъ глаголовъ въ свою очередь препятствіемъ къ разумѣнію основныхъ условій спряженія. Изучать систему спряженій надобно не по неполнымъ глаголамъ, а по полнымъ.

— 3. Въ Русскихъ глаголахъ важно, для пониманія ихъ спряженія, обращать вниманіе на двойственность образованія формъ, въ силу которой однѣ изъ формъ сродны съ неопредѣленнымъ наклоненіемъ

(причастія прошедшія дѣйствит.), а другія сродны съ настоящимъ изъявит. накл. (причастія настоящія дѣйств. и страд. и повелит. наклоненіе). Къ тому, что внесено въ общія грамматическія сочиненія въ этомъ отношеніи, надобно прибавить замѣчаніе академика Я. К. Грота о томъ, что при разборѣ сродства глагольн. формъ надобно имѣть въ виду 3-е лицо множественнаго (утъ=ютъ, атъ=ятъ), опредѣляющее подвижность ударенія (молю̀, молить, мо́лятъ, а̀лчу, алкать, а̀лчутъ). Съ тѣмъ вмѣстѣ, надобно разсматривать отдѣльно причастія страдат. прошедшаго времени, не относя ихъ безусловно ни къ одной ни къ другой половинѣ спряженія; потому что хотя въ значительной части глаголовъ онѣ образуются очень сходно съ неопредѣленнымъ наклоненіемъ (двигать двиганъ, двинуть двинутъ), но во многихъ другихъ требуютъ при образованіи того же смягченія, какъ и въ 1-мъ лицѣ настоящаго времени (носить ношу ношенъ, сидѣть сижу сиженъ). Кромѣ того нельзя не обратить вниманіе на двѣ отдѣльныя формы этого причастія *нъ* и *тъ* (расколонъ расколотъ, прибранъ прибратъ).

Эти обстоятельства и нѣкоторыя другія подобныя заставляють распредѣлить Русскіе глаголы по спряженію по крайней мѣрѣ на 4 разряда.

1. На первомъ мѣстѣ можно поставить тѣ глаголы, которые, по образованію принадлежа къ позднѣйшему періоду, за основнымъ созвучіемъ, выражающимъ общую идею глагола, имѣютъ прибавочную постоянную гласную—одни *а* или *я*, другіе *ѣ*, напр. дѣл*а*-ть дѣл*а*-ю, двиг*а*-ть двиг*а*-ю, мѣр*я*-ть мѣр*я*-ю,

наполня-ть наполня-ю, имѣть имѣю, краснѣть краснѣю. Въ слѣдствіе постояннаго употребленія прибавочной гласной, во всѣхъ формахъ глагола одной и той же, спряженіе этихъ глаголовъ очень просто. Тутъ между прочимъ замѣчательно, что если коренная окончательная согласная употребляется мягкая, вмѣсто твердой, то она уже остается постоянно; такъ напр. въ глаголѣ *стращать* основное глагольное созвучіе *страст* возможно только въ мягкомъ видѣ *стращ*.

2. Отъ этихъ глаголовъ отличаются рѣзко тѣ глаголы съ прибавочной *а* передъ *ть* въ неопр наклоненіи, которые употребляютъ это *а* только въ нѣкоторыхъ глагольныхъ формахъ, а не во всѣхъ Такъ наприм. въ глаголѣ *орать* причастія прошедшія образованы съ помощію этого *а*: *оралъ*, *оравъ*, *оранъ*; но его нѣтъ въ *орю́*, *о́решь*, *о́ретъ*, *о́ремъ*, *о́рете*, *о́рютъ*, *о́ря*, *о́рющій*, *ори́*, *ори́те*, *о́ремый*. Если бы глаголъ спрягался по образцу глаголовъ 1-го разряда, то въ немъ было бы вмѣсто *орю*, *орешь*, и т. д. *ораю*, *ораешь*, и т. д. Другая особенность этихъ глаголовъ та, что окончательная согласная основнаго созвучія передъ окончаніями настоящаго времени и съ ними сродными всегда смягчается, что и выражается посредствомъ перемѣны: *г*, *д*, *з* въ *ж*, — *к*, *т*, *с* въ *щ*, — *зг* и *зд* въ *жж*, — *ск* и *ст* въ *щ*, а *б*, *в*, *м*, *п* въ *бл*', *вл*', *мл*', *пл*' (дви*г*ать дви*ж*у, гло*д*ать гло*ж*у, ли*з*ать ли*ж*у, ска*к*ать ска*ч*у, хлопо*т*ать хлопо*ч*у, пи*с*ать пи*ш*у, бры*зг*ать бры*жж*у, сви*ст*ать сви*щ*у, ры*ск*ать ры*щ*у, коле*б*ать коле*бл*ю, тре*п*ать тре*пл*ю). Замѣтимъ также, что въ

этомъ разрядѣ вовсе нѣтъ глаголовъ съ постоянно смягченною согласною.

3. Съ этими глаголами сходны, но не во всемъ, тѣ глаголы, которые въ неопредѣленномъ наклоненіи передъ *ть* имѣютъ *ѣ* или *и*. Они сходны тѣмъ, что въ спряженіи требуютъ такого же смягченія окончательной согласной; но требуютъ его не во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, гдѣ глаголы 2-го разряда, а только въ 1 лицѣ ед. числа наст. врем. и въ причаст. страд. прошедшемъ: са*д*ить са*ж*у са*ж*енъ, во*з*ить во*ж*у во*ж*енъ, вер*т*ѣть вер*ч*у вер*ч*енъ, ко*с*ить ко*ш*у ко*ш*енъ, боро*зд*ить боро*жж*у боро*жж*енъ, м*ст*ить м*щ*у м*щ*енъ, лю*б*ить лю*бл*ю лю*бл*енъ, то*п*ить то*пл*ю то*пл*енъ, ло*в*ить ло*вл*ю ло*вл*енъ.

Въ этомъ разрядѣ есть много глаголовъ съ постоянно смягченною согласною *ж*, *ч*, *ш*, *щ* вмѣсто *г*, *д*, *з*, *к*, *т*, *с*, *сг*, *ск*, *ст*; и всѣ они вмѣсто *ѣ* имѣютъ *а*: дро*ж*ать дро*ж*у, кри*ч*ать кри*ч*у, ды*ш*ать ды*ш*у, тре*щ*ать тре*щ*у.

4. Отъ всѣхъ глаголовъ этихъ трехъ разрядовъ особенными чертами отличаются глаголы первообразные, которыхъ сравнительно очень немного. Главная ихъ особенность та, что они въ 1 лицѣ наст. вр. имѣютъ окончательную согласную твердую и за тѣмъ *у*. Глаголъ *орать — ору* очень сходенъ съ глаголомъ *орать—орю*; но употребленіе въ одномъ *орю* въ другомъ *ору* рѣзко ихъ отличаетъ: *орать ору* своимъ *у* доказываетъ, что его мѣсто въ этомъ 4-мъ разрядѣ рядомъ съ глаголами, *рвать рву*, *лгать лгу*, *ткать тку*, *врать вру*, *брать беру*, *тереть тру*, *несть=не-*

сти, несу, везть=везти везу, плесть = плести плету, гресть=грести гребу, печь пеку, стеречь стерегу, жать жну. Переходное смягченіе согласной возможно только для тѣхъ изъ нихъ, которые имѣютъ *г* или *к*, и возможно только передъ *е: пеку печетъ, стерегу, стережетъ,* да передъ окончаніемъ неопредѣленнаго наклоненія, гдѣ окончательное *г* или *к* съ *ть* сливается въ *чь: печь пеку, стеречь стерегу, течь теку, влечь влеку, беречь берегу, мочь могу, лечь лягу.* Съ этими глаголами смѣшиваются глаголы на *нуть ну: сохнуть сохну, двинуть двину, рвануть рвану* и пр., которые даже и по этому смѣшенію ихъ, да и по другимъ признакамъ должны быть отнесены къ тому же разряду.

Для сравнительнаго показанія разницы этихъ четырехъ разрядовъ привожу образецъ спряженія нѣкоторыхъ изъ нихъ съ одинаковымъ окончаніемъ основнаго созвучія:

	1.	2.	3.	4.
Основ. созвучіе	плет	мет	верт	плет
Неопр. накл.	заплетать	метать	вертѣть	плести
Наст. изъяв.	заплетаю	мечу	верчу	плету
	-таешь	-чешь	-тишь	-тешь
	-таетъ	-четъ	-титъ	-тетъ
	-таемъ	-чемъ	-тимъ	-темъ
	-таете	-чете	-тите	-тете
	-таютъ	-чутъ	-тятъ	-тутъ
Прич. наст. дѣй.	-тая, тающій	-ча, чущій	-тя, тящій	-тя, тущій
» » *стр.*	-таемый	-чемый	(тимый)	(томый)
» *прош дѣй.*	-талъ	-талъ	-тѣлъ	плелъ
» » *стр.*	-танъ	-ченъ	-ченъ	плетенъ
Повел.	заплетай, -те	-чи, чите	-ти, -тите	плети, -тите.

Чтобы опредѣлить, къ какому изъ этихъ разрядовъ принадлежитъ глаголъ, довольно знать неопр. наклоненіе и 1-е лиц. ед. наст.; напр.

— сбрасывать сбрасываю: *а* есть въ обѣихъ формахъ, такъ же какъ *ѣ* въ индевѣть индевѣю, слѣд. глаголъ этотъ 1-го разряда.

— колоть колю: нѣтъ повторяющейся гласной и есть *ю* (лю), а не *у* (лу), слѣд. глаголъ этотъ принадлежитъ ко 2 или къ 3-му разряду; но передъ *ть* нѣтъ ни *ѣ*, ни *и*, ни *а*, передъ шипящей, слѣд. онъ не 3-го а 2-го разряда.

— воевать воюю, торговать торгую: повторяющейся гласной нѣтъ, есть *ю* а не *у*, а передъ *ть* есть *а* не послѣ шипящей, слѣд. глаголы эти 2-го разряда.

Нельзя сказать, что всѣ глаголы каждаго изъ этихъ разрядовъ спрягаются совершенно одинаково: есть кое-какія особенности, принадлежащіе исключительно только нѣкоторымъ изъ нихъ; но это не уничтожаетъ общаго отличія одного разряда отъ другаго, ни характеристическихъ особенностей каждаго.

Чтобы хоть нѣсколько объяснить, какъ можно, при помощи подобнаго изученія глаголовъ, остерегаться отъ ошибокъ, разберу нѣкоторыя изъ вышепримянутыхъ.

— Почему не льзя сказать *щипишь*, и какъ надо сказать? — Глаголъ *щипать*, *щиплю*, при вставной *а* только въ формахъ сродныхъ съ неопред. наклоненіемъ, требуетъ смягченія *п* въ *пл* во всѣхъ формахъ настоящаго и съ ними сродныхъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и вставку *е* а не *и*; слѣдовательно будетъ: *щиплю*, *щиплетъ*, *щиплютъ*, *щиплющій*, *щиплемый*.

Щипишь могло бы быть только отъ *щипѣть* или *щипить*, а такихъ формъ нѣтъ.

— Почему не льзя сказать *сыплишь*, и какъ сказать? — Неопред. наклоненіе *сыпать*, 1-е лице ед. ч. настоящее *сыплю*. Ясно, что глаголъ 2-го разряда, и именно со вставкою *а* за твердою согласною, а эти глаголы принимаютъ *е* а не *и*: сыплешь. Было бы возможно *сыплишь* только отъ глагола *сыплить* или *сыплѣть*; но такихъ глаголовъ нѣтъ, и отъ кореннаго созвучія *сып* они невозможны, потому что губныя (п, б, в, м) не смягчаются передъ *и* и *ѣ* въ неопред. наклоненіи, а только въ повелительномъ. По этому же неправильно и *дремлятъ*, *колеблятъ*, надо сказать: *дремлютъ*, *колеблютъ*.

— Почему не льзя сказать: они надѣятся, а надобно сказать: надѣются? — Глаголъ *надѣюсь*, надѣяться принадлежитъ къ тому же отдѣлу 2-го разряда, какъ и глаголы *вѣять*, *сѣять*, *маять*, *лаять*, въ которыхъ передъ *я* стоитъ *а* или *ѣ*, и которые принимаютъ *е*, а не *и*: вѣетъ, лелѣетъ, равно и въ 3-мъ множ имѣютъ *ю*, а не *я*: вѣютъ, лелѣютъ, сѣютъ, надѣются.

Не останавливаюсь на разборѣ видовъ глаголовъ: послѣ того, что сдѣлано Востоковымъ и Павскимъ, едва ли можно сдѣлать что нибудь новое, развѣ только упростить изложеніе въ педагогическомъ отношеніи, и примѣнить къ обученію дѣтей. Впрочемъ, основою дѣленія глаголовъ въ отношеніи къ видамъ, мнѣ кажется, должно быть все-таки различеніе времени: одни глаголы имѣютъ настоящее *сижу*, *лежу*, другіе

вмѣсто настоящаго будущее (*сяду, лягу*). Въ послѣднихъ невозможно будущее сложное (*буду сѣсть, буду лечь* — безсмыслица). Въ первыхъ оно нужно, но не для всѣхъ всегда одинаково. Дѣти Русскія, начиная ученье, уже умѣютъ правильно отличать виды по употребленію, умѣютъ чувствовать ошибки ихъ употребленія, если только не испортили своего чутья разговорами съ людьми, говорящими неправильно. Развить сознательное пониманіе видовъ глаголовъ въ дѣтяхъ, кажется всего лучше посредствомъ упражненій, опираясь на основномъ отличіи значенія формы настоящаго времени.

Д.

Говорить о склоненіяхъ было бы вовсе не къ стати, потому что они разобраны довольно хорошо во всѣхъ главныхъ грамматическихъ сочиненіяхъ; было бы не къ стати, если бы съ изученіемъ ихъ не связаны были кое-какія привычки правописанія. Нѣкоторыя изъ нихъ образовались по такимъ правиламъ, которыя вмѣсто того, чтобы вести къ разумѣнію языка Русскаго, только путаютъ и вмѣсто разума требуютъ отъ человѣка слѣпаго навыка.

Таковы между прочими правилами тѣ, которыя касаются отличенія твердыхъ слоговъ отъ мягкихъ. Существительныя женскія на *ь* всѣ считаются мягкаго окончанія (тѣнь, сыпь, лазурь, рожь, ночь, вещь). Существительныя и прилагательныя мужескія считаются мягкаго окончанія и пишутся съ *ь* только тѣ, которыхъ послѣдняя согласная не есть шипящая (*ж*, *ч*, *ш*, *щ*). Эти же, съ окончаніемъ шипящимъ, съ

тѣмъ же конечнымъ звукомъ какъ *ночь, вещь*, считаются твердыми и пишутся съ ъ, а не съ ь: *ножъ, пригожъ, царевичъ, могущъ, пріемышъ, лещъ, прыщъ*. Почему: Потому дѣ, что склоняются по твердому склоненію? *пажъ пажа пажу, лещъ леща лещу*. Будто же въ самомъ дѣлѣ они склоняются по твердому склоненію, какъ *домъ, городъ, порогъ*? Въ ихъ измѣненіи по падежамъ всѣ признаки мягкаго склоненія: *пріемышь*, *пріемышемъ*, а не *пріемышомъ, пріемышей*, а не *пріемышовъ*; если же въ нѣкоторыхъ *е* и выговаривается какъ *о* (ножомъ), то все-таки изучающему языкъ надо узнать, что это *о* только замѣняетъ *е*, такъ же какъ въ «поетъ» выговаривается јо вмѣсто јe по требованію ударенія. «Но въ пріемыша пріемышу есть *а, у*, знаки твердаго окончанія.» Почему твердаго окончанія? Развѣ могутъ быть употреблены *я, ю* какъ знаки мягкаго окончанія? Развѣ *ржа, межа, верша, теча, предтеча* — не принадлежатъ къ существительнымъ мягкаго окончанія? И развѣ винительный ед. у нихъ не *ржу, межу, вершу, течу, предтечу*? И развѣ шипящія согласныя *ж, ч, ш, щ* могутъ быть твердыми? Не надо забыть, какъ писали наши лучшіе знатоки роднаго языка Ломоносовъ, Карамзинъ, Востоковъ (пока не побѣжденъ былъ вновь заведеннымъ обычаемъ)? Развѣ они допускали въ словахъ *царевичь, правежь, барышь* и т. п. букву *ъ*? — Нѣтъ. Откуда же вошелъ, кѣмъ введенъ этотъ новый обычай? Силой ошибки одного очень почтеннаго грамматика, по котораго руководствамъ учились многія поколѣнія, начиная съ 1820-хъ годовъ. И послѣ того еще говорятъ, что онъ не произ-

велъ вліянія? Его вліяніе велико и до сихъ поръ: это очевидно даже и по ъ-у. Онъ побѣдилъ Востокова; онъ повелъ за собою многихъ другихъ изслѣдователей языка; онъ заставилъ себя слушаться такъ, что новые писатели и учители, конечно не всѣ, но очень многіе, даже не захотятъ выслушивать причинъ, почему надобно писать ь, а не ъ послѣ шипящихъ. Если бы не было этого могучаго вліянія, то и доселѣ никто бы не вздумалъ повторять стараго обычая Бѣлорусскихъ грамматиковъ. Конечно, можно писать какъ угодно, можно совсѣмъ не писать ни ъ, ни ь; но лишь бы написаніемъ не мѣшать понимать законовъ языка, и защищая его не толковать дѣтямъ этихъ законовъ неправильно. Чѣмъ виноваты тутъ дѣти?

Въ отношеніи къ склоненіямъ есть еще важный вопросъ: подчиняются ли правиламъ склоненія Русскаго тѣ слова иностранныя, которыя вошли въ Русскій языкъ, или же они остаются неизмѣнными? Вообще говоря, подчиняются; а за тѣмъ есть исключенія, опредѣляемыя — модой. Русскій человѣкъ, незнающій этой моды, ихъ склоняетъ, говоритъ *безъ пальта*, *въ пальтѣ*, *подъ пальтомъ*, а мода надъ нимъ смѣется Чтò эта мода — законодательное собраніе по части языка, что ли? Или только мода, которая защищаетъ сегоднешнее и смѣется надъ вчерашнимъ? Но противъ моды говорить опасно. Да и не нужно; можно обождать: раньше или позже она и сама противъ себя скажетъ.

III.

Вниканіе въ слова и въ отдѣльныя выраженія, ихъ значеніе и образованіе, ихъ употребленіе въ разныхъ формахъ, въ условія ихъ написанія должно составлять содержаніе перваго ряда уроковъ. Второй рядъ уроковъ, важный не менѣе перваго, долженъ быть посвященъ такому же разбору связей словъ и выраженій. Начиная эти уроки, дѣти уже хорошо знаютъ, что̀ такое выраженіе, какъ всякое понятное соединеніе двухъ или нѣсколькихъ словъ, понимая, что не рѣдко и одно слово имѣетъ значеніе выраженія, даже какъ особенная часть рѣчи; но при разборѣ словъ они обращали вниманіе на выраженія только отдѣльно. Теперь они должны всматриваться въ нихъ, какъ въ части связной рѣчи. Ихъ и прежде останавливали отъ ошибокъ при соединеніи словъ и выраженій; но только останавливали, не объясняя причинъ: теперь ихъ должно посвятить въ разумѣніе причинъ.

При вниканіи въ строй связей словъ вниманіе дѣтей должно быть обращаемо:

а. на соотвѣтствіе выраженій съ мыслію, и при этомъ на пропуски тѣхъ словъ и выраженій, которыхъ отсутствіе не мѣшаетъ ясности пониманія смысла и на оттѣненіе и соединеніе словъ и выраженій частицами или же добавочными выраженіями;

б. на соблюденіе правильнаго сочетанія словъ, и при этомъ на способы выраженія чисто Русскія и живыя;

в. на расположеніе словъ, по требованіямъ духа языка и его гармоніи.

Все это составитъ — ученіе о связной рѣчи, которое естественно должно раздѣлиться, такъ же какъ и изученіе словъ на двѣ части:

— 1. на изученіе значенія и внутренняго строя выраженій, — 2. на изученіе формъ ихъ взаимнаго соотношенія

Передъ вниманіемъ дитяти отдѣлились:

— *выраженія именныя*, въ которыхъ соединены имена существительныя или числительныя и мѣстоименія съ прилагательными или же имена съ именами (*Балтійское море, министерство иностранныхъ дѣлъ, каѳедра исторіи и литературы Славянскихъ нарѣчій*);

— *выраженія глагольныя*, въ которыхъ соединены глаголы съ глаголами, съ именами, съ нарѣчіями (*Пойди принеси, дай отвѣдать, пусть его пишетъ, чуръ не трогать, ливмя льетъ*).

— *выраженія частичныя* (*хоть куда, ни за что, не тутъ-то* (*не тутъ-то, море не горитъ*), *авось-ли, ей, ей*).

Вниканіе въ эти разныя выраженія должно быть дѣлаемо съ двоякою цѣлію:

а. съ тѣмъ, чтобы дѣти пріучались понимать ясно подлинное значеніе каждаго и, на сколько возможно замѣнять одно другимъ сходнымъ по смыслу (на пр. *я думаю = мнѣ думается = мнѣ кажется = по моему мнѣнію = по моему понятію = по моимъ соображе-*

ніямъ, — или же: *я долженъ сказать = мнѣ надобно сказать = мнѣ слѣдуетъ сказать*, — или же: *быть грому великому = будетъ сильный громъ = навѣрно сильно загремитъ*); при этомъ естественно пріучаться отличать выраженія чисто Русскія отъ искуственныхъ: *у меня есть* вмѣсто *я имѣю*, *у меня нѣтъ* вмѣсто *я не имѣю* и т. д.

б. съ тѣмъ, чтобы узнавать правила сочетанія словъ и управленія словъ.

И то и другое представляетъ въ Русскомъ языкѣ свои важныя особенности: на эти-то особенности и надобно обращать вниманіе дѣтей.

Съ первыхъ уроковъ учитель долженъ занять вниманіе дѣтей тѣмъ и другимъ и постепенно перебрать разные роды сочетанія словъ въ выраженіяхъ такъ, чтобы въ умахъ дѣтей они запечатлѣлись сознательно.

Не для чего останавливаться на томъ, что всякой Русской головѣ и безъ науки такъ же хорошо извѣстно, какъ то, что ходятъ люди не руками, а ногами, на пр. о томъ, что множественное существит. сочетается съ множеств. глагола и т. д.

Надо напротивъ остановиться на отличительныхъ формахъ Русскаго языка:

— Въ отношеніи къ *роду* надобно отмѣтить, что каждое слово и каждое выраженіе, принимаемое въ мысли какъ существительное, есть средняго рода.

— Въ отношеніи къ *числу*: надобно отмѣтить — равносильность един. въ выраженіяхъ «*есть люди, есть деньги, есть книги*» съ множественнымъ въ выраженіяхъ

«были или будутъ люди, деньги, книги», при постоянномъ употребленіи единственнаго въ средн. родѣ съ отрицаніемъ: *«нѣтъ, не было и не будетъ людей, денегъ, книгъ»*; — такое же постоянное употребленіе единственнаго въ среднемъ родѣ въ выраженіяхъ: *«проходитъ, прошло, пройдетъ полчаса, три часа, полтора года, пять лѣтъ съ половиною»* и т. п.; а вмѣстѣ съ тѣмъ постоянное употребленіе множественнаго въ выраженіяхъ: *«остальные полчаса, полгода, три часа, три года прошли*, или *семеро одного не ждутъ*. Не менѣе самостоятельны выраженія: 21 *рубль*, 21 копей*ка*, 22, 23, 24 *рубля*, 22, 23, 24 копейки, 25, 26 *рублей*, *копеекъ*. Тутъ вопросъ: что правильнѣе: *»два, три, четыре Венгерскихъ гусара* или *два Венгерскіе гусара, двѣ, три, четыре толстыхъ книги* или *двѣ* толстыя книги»? По моему мнѣнію, правильно то и другое: два Венгерскихъ гусара, двѣ толстыхъ книги тоже, что два гусара (изъ) Венгерскихъ, двѣ книги (изъ) толстыхъ; два Венгерскіе гусара, двѣ толстыя книги тоже, что два гусара (, что) Венгерскіе, двѣ книги (, что) толстыя.

— Въ отношеніи къ *падежу*: надобно отмѣтить — употребленіе дат. какъ будто вмѣсто родит. въ выраженіяхъ: *«отецъ, мать, братъ, дядя, начальникъ, товарищъ ему, имъ, конецъ дѣлу, роспись товарамъ, утѣшеніе, горе, подпора роднымъ*, благо *тому* (вообще на употребленіе дательнаго падежа надобно обратить особ. вниманіе дѣтей, какъ на одну изъ важныхъ особенностей Рус. языка); — употребленіе родительнаго послѣ отрицанія: *не вижу солнца*; — различіе ро-

дительнаго отъ винительнаго въ выраженіяхъ «*принести воду* и *принести воды*, *занять деньги* и *занять денегъ*; также — *не писать письмо* и *не писать письма* (не стану, не буду, не намѣренъ писать); — употребленіе родительнаго въ выраженіяхъ «*начитаться книгъ*, *заслушаться музыки*, *ждать случая*, *просить прощенья*, *лишить* и *лишиться имѣнія*, *власти*; — употребленіе творительнаго въ выраженіяхъ *владѣть*, *управлять*, *повелѣвать людьми*, *царствомъ*, *собою*, *тайною*, *судьбою*, *записаться больнымъ* и т. п.; — различіе винительнаго и творительнаго въ выраженіяхъ *повернуть голову* и *головою*, *бросать деньги* и *деньгами*, *вертѣть палку* и *палкою*; — различіе дательнаго и творительнаго въ выраженіяхъ *быть здорову* и *здоровымъ*.

— Въ отношеніи къ *лицу* замѣчательна народность употребленія оборота *я съ вами*, *вы со мною*, *мы съ вами*, вмѣсто *вы* и *я*, *ты съ нимъ*, *онъ съ тобою* вмѣсто *ты* и *онъ* (*я* и *ты пойдемъ*, *ты* и *онъ пойдете* въ нераздѣльномъ выраженіи по-Русски невозможны, искуственны, а развѣ раздѣльно *мы пойдемъ двое*, *я да ты*; *вы двое пойдете*, *ты да онъ*).

— Въ отношеніи къ *времени* замѣчательна — связность прошедшаго совершеннаго съ настоящимъ *рѣчка течетъ тихо* и *пала разомъ со скалы въ озеро*; *тучи заволокли все небо* = *тучи покрываютъ все небо*.

— Въ отношеніи къ *глагольному управленію* — употребленіе глаголовъ вспомогательныхъ *быть*, *стать*, *дать*, *давать*, *взять*, *сбираться*, *начать*.

— Въ отношеніи къ *предложному управленію* на-

добно замѣтить: — значеніе предлоговъ отдѣльныхъ (за кого и за кѣмъ), глаголовъ непредложныхъ, требующихъ за собою предложнаго управленія (писать *къ* кому, взять *съ* кого) и глаголовъ предложныхъ (*взыскать съ* кого или *на* комъ, *взвести*, *всклепать на* кого).

Разсматривая эти и другія столь же важныя особенности Русскаго словосочетанія, разумѣется, всегда при разборѣ читаемыхъ статей, ученики должны дѣлать упражненія по задачамъ учителя, придумывая выраженія, подобныя тѣмъ, на которыя обращено ихъ вниманіе учителемъ.

Вотъ когда учитель долженъ занять учениковъ разборомъ предложеній, какъ такихъ выраженій, въ которыхъ есть глаголъ управляющій, и которыми выражается та или другая мысль, имѣвшаяся въ виду у того, кто говоритъ. При этомъ ученикамъ, уже прежде перебравшимъ много разнородныхъ выраженій, легко будетъ понять различіе нѣсколькихъ одинаково важныхъ формъ предложенія, понять, что хотя предметъ мысли, высказываемой въ предложеніи, обыкновенно выражается въ немъ прямо или косвенно (я *долженъ былъ читать* = *мнѣ должно было читать*, *съѣхались гости во множествѣ* = *съѣхалось множество гостей*, *мы не были дома* = *насъ не было дома*), но нерѣдко только *подразумѣвается* (*говорятъ*, *говорили*, *скажутъ*, *глядѣть было жалко*, *что и говорить*), а иногда же и не *подразумѣвается* (*вотъ и свѣтаетъ*, *стемнѣло*, *теперь ужъ поздно*, *такъ и быть*).

При разборѣ связей выраженій, мнѣ кажется, не къ чему терять много времени на разбиванье ихъ на грамматическія предложенія. Гораздо полезнѣе отдѣлять логическія понятія. Такъ на пр. въ пословицѣ *«сыта ли не сыта — всегда весела, пьяна ли не пьяна — всегда плясея»* — видны четыре понятія, изъ которыхъ два неопредѣленныя: *сыта ли не сыта* и *пьяна ли не пьяна*, — и можно пожалуй отдѣлить 6 или даже и 8 предложеній; но къ чему это поведетъ? Такъ одно нераздѣльно-цѣльное выраженіе мысли видится въ стихахъ старинной пѣсни:

У насъ кто на́ морѣ не бывалъ,
морской волны не видалъ,
не видалъ дѣла ратнаго, человѣка кроваваго,
отъ желанья тѣ Богу не маливались.

Тутъ два понятія о морякахъ и о воинахъ, сопоставлены какъ равныя съ третьимъ о молящихся усердно Богу — въ отрицательной формѣ: разбивается это сложное выраженіе на 5 предложеній, изъ которыхъ 4 явятся какъ равносильныя; но къ чему это приведетъ?

Нерѣдко встрѣтится при разборѣ такое сочетаніе выраженій, что къ одному главному, къ предложенію, выражающему основную мысль, прибавлено будетъ нѣсколько выраженій, такъ или иначе оттѣняющихъ его выразительность. Вниманіе дѣтей должно быть пріучаемо вникать въ смыслъ рѣчи такъ, чтобы главное не казалось прибавочнымъ и прибавочное главнымъ. Читается стихъ *«Богъ вѣсть, увидимся ль когда»*: онъ и долженъ быть понятъ какъ

есть, т. е. какъ равносильный выраженію: *«не придется намъ, можетъ быть, и увидѣться»* или *«можетъ быть, мы уже никогда не увидимся»*. Главная мысль о сомнительности свиданія; выраженія *Богъ вѣсть* и *можетъ быть* только оттѣняютъ выразительность главнаго предложенія, и сами могутъ быть разсматриваемы вовсе не какъ предложенія.

Повторю опять: исключительное изученіе связей словъ по грамматическ. предложеніямъ не очень важно. Не важно оно по отношенію къ мысли — 1. потому, что одна и та же мысль можетъ быть высказана и однимъ предложеніемъ и нѣсколькими; если же это не мысль, а только добавочное представленіе, то не только цѣльнымъ предложеніемъ, но и частью предложенія (выраженія *стóитъ объ этомъ подумать* и *тутъ есть о чемъ подумать* равносильны по мысли; а между тѣмъ второе разложить легко на два предложенія; *такъ вы этому не вѣрите* и *выходитъ, что вы этому не вѣрите* такъ же равносильны и даютъ поводъ такой же игрушкѣ). — 2. потому что, разбирая связную рѣчь по предложеніямъ, нерѣдко придется отдать первенство предложенію, по мысли вовсе не главному, и черезъ это затемнить значеніе главнаго (напр. въ отвѣтѣ на вопросъ *«сколько часовъ»*, — *«я думаю, что теперь около трехъ»*, главное по формѣ есть *я думаю*, а главное по мысли напротивъ *«теперь около трехъ»*, почти такъ же какъ и въ отвѣтѣ: *теперь, думаю, около трехъ = теперь, кажется, около трехъ = теперь, можетъ быть, около трехъ*). Не важно изученіе связей словъ по предложеніямъ и въ отноше-

ніи къ языку, потому что разборъ грамматич. предложеній, только какъ предложеній, подчиняетъ взглядъ на свойства языка отвлеченнымъ требованіямъ внѣшней формалистики, по которымъ всякая особенность достроя выраженія есть скорѣе недостатокъ, чѣмъ достоинство.

Тѣмъ не менѣе отдѣлять логически главныя выраженія, вникать въ тѣ основныя связи словъ или выраженій, которыми изображаются основныя мысли не только полезно, но и необходимо — именно съ тѣмъ, чтобы вникать въ мысли, какъ безотносительно къ формѣ, въ которой та или другая мысль выражается, такъ и съ объясненіемъ самой формы выраженія, чтобы заставить дѣтскій умъ оцѣнять форму. Въ томъ и другомъ случаѣ надо припоминать для сравненія и поясненія другія формы, которыя могутъ быть употреблены для словнаго изображенія той же мысли.

При этомъ разборѣ необходимо останавливать вниманіе дѣтей:

— а. на тѣхъ формахъ, въ которыхъ можетъ быть употребленъ глаголъ правящій, между прочимъ на употребленіи неопредѣленнаго и повелительнаго равно какъ и глагольнаго первообраза (На Волгѣ *жить* ворами *слыть*.— Тотъ *стой* одинъ передъ грозою. *Хвать* объ порогъ задѣлъ ногою, и растянулся во весь ростъ).

— б. на тѣхъ формахъ, въ которыхъ можетъ быть употребленъ глаголъ неправящій, на причастіяхъ и дѣепричастіяхъ. Тутъ важно между прочимъ употребленіе дѣепричастій независимо отъ предмета мысли: (*Ходя* много, можно устать.— *Теряя* время по пустому,

не трудно жизнію скучать). Важно также употребленіе дѣепричастія съ глаголомъ быть(*Господа были еще не вставши изъ-за стола, когда къ нимъ пріѣхали гости*).

— в. на пропускахъ словъ и выраженій (*Куда вы? —Гдѣ бъ намъ, воронъ, пообѣдать?—Да.—Нѣтъ.— Въ самомъ дѣлѣ*).

— г. на *логическомъ расположеніи* словъ, особенно важномъ въ выраженіяхъ вопросительныхъ и отвѣтныхъ (*Будете ли вы дома? Буду. — Дома ли вы будете? Буду дома. — Вы что ли будете дома? Да, я.*)

— д. на гармоническое расположеніе словъ, требующее избѣжанія сочетаній іотированныхъ гласныхъ (между Аз*іею и Е*вропою), повтореніе одного и того же слога и слова и т. д.

«Все это — скажутъ — хорошо и не ново; но какъ въ это хорошее попало *господа были не вставши?* Какъ можно считать эту дикую постановку мысли одною изъ особенностей Русскаго словосочетанія и еще передавать ее дѣтямъ? Дѣтей надобно напротивъ того отучать отъ такихъ нелѣпостей». Такъ скажутъ многіе изъ грамотѣевъ, и многіе многіе готовы еще будутъ имъ повѣрить. Вѣрящихъ разувѣрять я не берусь; но остаюсь при увѣренности, что если не изъ уроковъ грамматики, такъ изъ жизни, ранѣе или позже, дѣти научатся употребленію и этой формы прошедшаго относительнаго, и будутъ ею пользоваться на перекоръ всякимъ воплямъ книжной грамматики. Считаю себя въ правѣ вѣрить и этому, какъ вѣрить постоянному усиленію въ нашемъ книжномъ языкѣ особенностей языка народнаго, усиленію, уже

побѣдившему многія притязанія тѣхъ, которые хотѣли держать нашъ книжный языкъ въ оковахъ схоластики, и все болѣе побѣждающему.

Изученіе главныхъ основныхъ предложеній особенно важно для того, чтобы вникать въ мысли сложныя, выражающіяся не иначе какъ многими предложеніями, которыя должны быть связаны въ одно цѣлое, въ одинъ періодъ. Ихъ вообще можно раздѣлить на два рода:

— въ однихъ представляются части одна въ слѣдъ за другою независимо, какъ первая, вторая, третья и т. д.;

— въ другихъ, къ одной части мысли прилагается другая какъ объясненіе, ограниченіе, противоположеніе. При этомъ иногда двѣ части мысли поставлены въ соотвѣтствіи, во взаимной зависимости и большею частію такъ, что вторая половина есть главная, а первая объяснительная.

Соединеніе частей выражается посредствомъ особенныхъ словъ и выраженій, которыя своимъ значеніемъ опредѣляютъ взаимную зависимость частей мысли. По этому значеніе этихъ особенныхъ словъ и выраженій должно быть объясняемо дѣтямъ основательно и, разумѣется, не просто какъ словъ и выраженій, а какъ внѣшнихъ образовъ мысли, слѣдовательно не независимо отъ мысли.

Какъ болѣе легкое для дѣтей должно быть имъ представлено такое соотвѣтствіе частей мысли, въ которомъ онѣ представляются въ послѣдовательномъ

ряду — со словами и выраженіями: *одно, другое, третье* = *во первыхъ, во вторыхъ, въ третьихъ* = *съ начала, потомъ, далѣе, послѣ этого, наконецъ* и т. п.

Нѣсколько труднѣе, а потому должно быть представлено позже такое соотвѣтствіе частей мысли, по которому вторая часть представляетъ или дополненіе первой, или доказательство ея, или выводъ изъ нея, или противоположность съ нею, или ея ограниченіе, со словами и выраженіями въ родѣ слѣдующихъ:

— *дополнительными:* къ тому же, при томъ, сверхъ того, тѣмъ не менѣе, равно и, такъ, ...

— *доказательными:* потому что, отъ того что...

— *объяснительными:* это то же, это такъ же какъ...

— *выводными:* по этому, а потому, отъ этого, выходитъ что, слѣдовательно, изъ этого слѣдуетъ...

— *противоположными;* напротивъ того, впрочемъ, однако, но, только, развѣ...

— *ограничительными:* если только, лишь бы не...

Труднѣе поставить части мысли въ положительное соотвѣтствіе взаимной зависимости, посредствомъ двухъ соотвѣтствующихъ словъ или выраженій. —

— *дополнительно:* и, — и; ни, — ни; ли, — или; какъ, — такъ и; не только, — но и; что касается до, — то;

— *выводомъ:* такъ какъ, — то и; если, — то и...

— *условно:* когда, — тогда, если, — то, если бы, — то бы; чѣмъ, — тѣмъ...

— *ограничительно:* хотя, — но; не смотря на, — однако, лишь только тогда, — когда.

И при изученіи этихъ вспомогательныхъ словъ и выраженій, такъ же какъ и при всѣхъ другихъ упражненіяхъ, начинать надобно наблюденіями, — и отъ нихъ уже переходить къ попыткамъ пользоваться ими: съ начала заставлять дѣтей придумывать нужныя объяснительныя слова и выраженія къ готовымъ частямъ періода, чтобы связать ихъ какъ слѣдуетъ; а потомъ давать имъ мысли, съ тѣмъ, чтобы они выражали ихъ своими словами и связывали какъ нужно. Само собою разумѣется, что всякаго рода систематическіе перечни должны оставаться въ головѣ учителя, а въ умѣ ученика должна быть развиваема только сообразительность и ловкость пользоваться тѣмъ, что въ перечняхъ вычисляется.

Эти работы соединятся уже сознательно для ума дѣтей съ тѣми пересказами читаннаго, которые должны начинаться съ первыхъ уроковъ и идти безпрерывно. Понятливость дѣтей къ этому сроку должна быть достаточно развита для того, чтобы они могли безъ труда овладѣть ловкостью употребленія пріемовъ выраженія сложной мысли или сложнаго представленія.

Все это изученье условій связной рѣчи естественно соединяется съ развитіемъ навыка всматриваться въ содержаніе связной рѣчи, слѣд. съ отвлеченнымъ, такъ сказать съ обобщеннымъ и сжатымъ соображеніемъ того, что ею высказано. Развитіе этого навыка должно имѣть въ виду съ первыхъ уроковъ, съ тѣмъ, чтобы дѣти привыкали вглядываться въ главныя основныя части содержанія читаемаго или разсказы-

ваемаго. Вести ихъ по этому пути надобно постепенно — отъ частностей и подробностей, но не отъ подробностей словъ и выраженій а самой мысли, къ соединенію частей въ одно цѣлое, пріучая ихъ одѣвать отвлеченную мысль въ слова такъ именно, какъ она того требуетъ. Съ этимъ разборомъ соединяется разумно изученіе употребленія знаковъ препинанія: для каждой доли малаго расказа есть точка, а для частей этой доли меньшіе знаки.

При всѣхъ этихъ работахъ надобно съ дѣтьми читать сколько возможно болѣе внимательно, останавливаясь на особенностяхъ выразительности и мысли, не оставляя ничего полупонятымъ, но и не останавливаясь ни на чемъ, что не помогаетъ достиженію цѣли— живаго знанія живаго языка и умѣнья имъ пользоваться отчетливо; надобно читать, но не что нибудь, а съ выборомъ, читать только то, что можетъ дѣтямъ внушить любовь и уваженіе къ достоинствамъ народнаго языка, и что можетъ быть подвергнуто критикѣ ума строгаго и сердца праваго. Посредственное можетъ быть вреднѣе дурнаго.

ПРИЛОЖЕНІЕ.

ОБРАЗЧИКИ УРОКОВЪ И ИСПЫТАНІЙ.

I.

Въ своемъ опытѣ описанія первыхъ уроковъ роднаго языка я представляю учителя, учащимъ семерыхъ дѣтей, съ которыми онъ сблизился еще до начатія уроковъ, и которыхъ слѣдовательно зналъ по именамъ. Онъ называлъ ихъ какъ близкихъ, по домашнему: Алеша, Митя, Петя, Саша, Ваня, Коля, Өедя. Уроки соединены были съ чтеніемъ сказки о золотой рыбкѣ.

Въ первый урокъ прочтено было шесть стиховъ:

Жилъ старикъ со своею старухой
у самаго синяго моря.
Они жили въ ветхой землянкѣ
ровно тридцать лѣтъ и три года.
Старикъ ловилъ неводомъ рыбу,
старуха пряла свою пряжу.

Дѣти должны были читать громко, не спѣша, внятно. Прочелъ Алеша, повторилъ Ваня. Оба раза учитель послѣ прочтенія стиховъ сказалъ *точка.* Это онъ дѣлалъ каждый разъ послѣ прочтенія стиховъ,

чтобы обратить вниманіе дѣтей на главные знаки остановки мысли.

У. Что же прочли мы, дѣти? Подумайте. Мы читали, что гдѣ то на берегу стояла — что? Митя.

М. Избушка.

У. А въ ней жили — кто, Алеша?

А. Старикъ со старухой.

У. Долго? — Петя.

П. Тридцать три года.

У. Не больше?

Д. Ровно тридцать лѣтъ и три года.

У. Замѣтьте, дѣти: два *года*, три *года*, четыре *года*, пять-*лѣтъ*. Шесть? — Семь? — Восемь? — . . . и т. д. Слѣдовательно *годъ* и *лѣто*—тоже? Что еще значитъ лѣто? — У старика былъ — что было у старика? — Что это *неводъ*?—Старикъ ловилъ неводомъ—что?— Что было у старухи?—Что это *пряжа*? Не знаете ли чего нибудь сдѣланнаго изъ пряжи? — Что дѣлала старуха съ пряжей?—Что такое *прясть?* — Въ чемъ жили старикъ и старуха? Что это *землянка?* Что такое *ветхая землянка?* Гдѣ стояла ихъ землянка? Что такое *море?* Что такое *синее* море? Что значитъ у *самаго* моря? у *самаго* дома? у *самаго* стола? — Что значитъ *самый синій?* *самый* красный? *самый* сильный?

Послѣ этого частнаго перебора дѣти пересказали своими словами, что прочли. И потомъ стали опять читать по частямъ, отдѣльно произнося каждое слово. Тутъ учитель обратилъ вниманіе учениковъ на маленькія слова, которыя будто прячутся промежъ дру-

гихъ и при каждомъ далъ примѣры ихъ употребленія:

— *Со*: со *старухой*, со *страхомъ*, со *страхомъ Божіимъ*, со *мною*, съ *тобою*, съ *добренькой старухой*.

— *У*: у *моря*, у *меня*, у *тебя*, у *брата*, у *твоего брата*.

— *Въ*: въ *землянкѣ*, въ *избушкѣ*, въ *домѣ*, въ *вашемъ домѣ*, въ *большомъ домѣ*.

— *И*: *тридцать лѣтъ* и *три года*, *два* и *три*, *три* и *два*, *я* и *ты*, *Ѳедя* и *Ваня*, *неводъ* и *рыба*, *хожу* и *гляжу*, *туда* и *сюда*.

Дѣти, слушая примѣры должны были отгадывать, сколько словъ въ каждомъ, и потомъ дали сами примѣры, говоря тутъ же, сколько въ каждомъ.

За тѣмъ они должны были прочесть опять стишки и отмѣчать по вопросамъ учителя, какъ написано каждое слово: *старикъ*, *старуха*, а не сторикъ, сторуха, *старъ* а не сторъ, у *самаго* *синяго* моря а не у *самово синево* (тутъ слѣдовали примѣры: бѣ*лаго* хлѣба, бѣ*лаго* дома, крас*наго* яблока, чер*наго* медвѣдя, доб*раго* брата, высок*аго* дерева, мо*его*, тво*его*, *его*). Въ *землянк*ѣ—съ *ѣ* (опять примѣры; въ избѣ, въ книгѣ, въ землѣ, въ селѣ, въ городѣ, въ ящикѣ, и пр.). *Тридцать*—съ *д* (опять примѣры: двадцать, одиннадцать, двѣнадцать и пр). *Лѣтъ*, *лѣ*то—съ *ѣ* (опять примѣры: *лѣ*томъ, *лѣ*тнее время, мало*лѣ*тнее дитя и пр). *Ловилъ* а не *лавилъ* (ловля, ловъ, ловецъ, *ловитъ*). Не*водомъ* а не не*видомъ* (съ зимнимъ холодомъ, съ сахаромъ, за огородомъ). *Свою* а не св*аю* (свой, усвоить). Пр*яду* а не преду или *приду* (пр*яжа*, пр*ясть*, напряла, пряха,

прялка). Всѣ эти замѣчанія были учениками повторены.

Второй урокъ начался повтореніемъ перваго: пересказано содержаніе и объяснены слова; отмѣчены маленькія слова и даны на нихъ примѣры; отмѣчено написаніе словъ и даны примѣры. За тѣмъ прочтены слѣдующія семь стиховъ — и разобраны такъ же какъ и предъидущіе; при этомъ обращено вниманіе на слово *разъ* (разъ онъ въ море закинулъ неводъ) вмѣсто *одинъ разъ, въ первый разъ.*

Въ *третій* урокъ повторены по прежнему оба первые, потомъ прочтены слѣдующіе пять стиховъ и разобраны по прежнему. Обращено между прочимъ вниманіе — на слово *какъ* (какъ взмолится золотая рыбка), на слово *старче* (отпусти ты, старче, меня въ море) и на словечко *за* (дорогой *за* себя дамъ откупъ).

Въ *четвертый* урокъ повторены три первые, и разобраны далѣе пять стиховъ. Обращено между прочимъ вниманіе—на слово *слыхивалъ* (и не *слыхивалъ*, что бъ рыбка говорила), на *не*, на *что бы* и отдѣльно на *бы.*

Въ *пятый* урокъ, послѣ повторенія четырехъ первыхъ, прочтено еще четыре стиха, и въ нихъ обращено вниманіе—на смыслъ выраженія *Богъ съ тобою*, на словечко *не* (твоего мнѣ откупа не надо) на *себѣ* (ступай *себѣ* въ синее море, гуляй тамъ *себѣ* на просторѣ) на словечко *на.* Я прочту отрывокъ изъ этого урока.

У. Старикъ отпустилъ золотую рыбку и сказалъ ей ласковое слово. — Что онъ сказалъ ей? Читай, Алеша.

А. Богъ съ тобою, золотая рыбка!
Твоего мнѣ откупа не надо.
Ступай себѣ въ синее море.
Гуляй тамъ себѣ на просторѣ.

У. *Богъ съ тобою* — что это значитъ, Ѳедя?

Ѳ. Иди себѣ. —

У. Да, но не совсѣмъ. *Богъ съ тобою* — тоже что *да будетъ съ тобою Богъ, да не оставитъ тебя Господь Богъ, да сохранитъ тебя Богъ. Богъ съ тобою, Господь съ тобою* — скажетъ мать, благословляя свое дитя, съ нимъ прощаясь. Это старое благочестивое привѣтствіе употребляютъ иногда и недумая, что̀ оно значитъ. Не слыхали ли вы тоже выраженіе и въ другомъ еще смыслѣ?

Услышитъ ли на пр. кто нибудь что нибудь странное, невѣроятное и тоже можетъ сказать —?

Д. *Богъ съ тобою, Богъ съ вами.*

У. А вмѣсто этого, чтобы можно было сказать?

Д. *Что ты! Что вы!*

У. *Что ты*, т. е, что ты говоришь!

У. Твоего мнѣ откупа не *надо:* иначе какъ?

Д. *Не надобно, не нужно.*

У. *Ступай себѣ. Ступать* — значитъ шагать, *ступить* — шагнуть. *Выступить* — сдѣлать шагъ впередъ, выйдти впередъ.

Отступить?

У. *Приступить? Подступить? Уступить?*....

Д. Отойдти назадъ.

У. *Переступить?*

Наступить? Наступить ногою на что нибудь. Нельзя ли выразить это какъ нибудь иначе?

Д. Стать ногою на что нибудь.

Но — *ступай себѣ* значитъ — что?

Д. Иди себѣ.

У. Т. е. ты можеть идти, тебѣ не мѣшаютъ идти. Гуляй *себѣ?*

Д. Гуляй какъ хочешь.

У. *Бѣгай себѣ? Играй себѣ? Пиши себѣ? Рисуй себѣ?.. Себѣ* значитъ въ такихъ случаяхъ *свободно, вольно.* Въ этихъ выраженiяхъ—*Ѳедя побѣжалъ себѣ, Миша сталъ себѣ читать книгу, Оля расказывала себѣ да расказывала, а ее никто не слушалъ* — слово *себѣ* значитъ почти тоже. Но далѣе.

— Гуляй себѣ тамъ на просторѣ.

Тамъ, гдѣ тамъ?

Д. Въ морѣ.

У. *На просторѣ.* На полѣ вамъ просторъ, просторно, а въ комнатѣ тѣсно; въ полѣ вы можете гулять на *просторѣ.* Что же значитъ *на просторѣ.*

Д. Гдѣ свободно, гдѣ много мѣста.

У. *На* просторѣ. Вотъ и еще маленькое словечко. Какiя такiя словечки вы знаете.

Д. *со, у, въ, за, и, не, что бы.*

У. *На* просторѣ какъ *на* полѣ, *на* лугу, *на* горѣ. Скажите мнѣ сами такiе примѣры.

Д. На озерѣ, на рѣкѣ, на морѣ.

У. Мы пришли *на* лугъ и стали играть *на* лугу. На лугу и на лугъ, на горѣ и на гору....

Дѣти дали свои примѣры.

У. Прочтемъ еще разъ эти строчки. Читай Ваня.

В. прочелъ.

У. Такъ что же сказалъ старикъ золотой рыбкѣ? Перескажите своими словами.

Д. Пересказали.

У. Присмотритесь, дѣти, какъ какое слово написано. Съ тобою. Не *надо*. Себ*ѣ* съ *ѣ* на концѣ. На просторѣ тоже съ *ѣ* на концѣ. Повторите.

Д. Повторили.

У. *Себѣ*: на концѣ *ѣ*, теб*ѣ*—тоже, мн*ѣ*—тоже. Миш*ѣ*, Алеш*ѣ*, Пет*ѣ*, Саш*ѣ*, Ван*ѣ*, Кол*ѣ*, Ѳед*ѣ*, сестр*ѣ*. — Придумайте еще такіе примѣры.

Д. Маменькѣ, папенькѣ, бабушкѣ, тетенькѣ, Машенькѣ...

У. А помните ли какъ написано было въ *землянкѣ*? съ *ѣ*. Скажите такіе же примѣры.

Д. Въ комнатѣ, въ избѣ, въ деревнѣ, въ селѣ, въ городѣ, въ морѣ, въ окнѣ...

У. Есть у насъ еще выраженіе *на просторѣ* тоже съ *ѣ* на концѣ: такъ будетъ и *на морѣ*, *на окнѣ*, *на деревѣ*. Скажите свои примѣры.

Д. На двор*ѣ*, на улиц*ѣ*, на рѣк*ѣ*, и пр.

Въ *шестой* урокъ повторены всѣ первые уже сокращенно: учитель спрашивалъ только о томъ, что дѣтьми было менѣе усвоено. За тѣмъ онъ нашелъ возможнымъ дать первыя наставленія о словахъ сродныхъ.

У. Почему, дѣти, *старикъ* назывался *старикомъ*, а старуха старухой? Этотъ вопросъ послужилъ поводомъ къ припоминанію многихъ словъ, сродныхъ со *старъ: старичокъ, старушка, старѣть, постарѣть, старина, старинный* и т. д. Сравнено *старый* и *ветхій* и припомянуты слова сродные съ этимъ словомъ (*ветшать, обветшать, ветошь, ветошка*). Припомянуто слово *древній*, и слова съ нимъ сродныя (*древность, древле, издревле*).

Послѣ этого перебраны дѣтьми всѣ слова прочтенныхъ стиховъ и къ нимъ пріисканы слова съ ними сродныя.

Седьмой урокъ, послѣ повторенія предъидущаго урока, былъ занятъ первоначальнымъ разборомъ словъ *сложныхъ*.

У. Старикъ со старухой жили у моря въ землянкѣ *тридцать лѣтъ* и три года. Что значитъ тридцать? Три раза десять. *Двадцать* — два раза десять. *Пятьдесять. Шестьдесять. Семьдесятъ. Восемдесятъ. Восемъ-десятъ*, тоже что восемь десятковъ; а *тридцать*? — Тридцать тоже что *тридесять:* такъ когда то и говорилось; теперь говорится короче и тверже. *дцать* вм. *дѣсять.* Такъ и *двадцать* тоже что *двадесять:* такъ прежде и говорилось Два, три, четыре, пять, девять, десять — слова отдѣльныя. Слѣдовательно въ тридесять два слова, сложенныхъ вмѣстѣ, и въ *тридцать* тоже. Слѣдовательно *тридцать*— сложное слово. Всѣ такія слова называются *сложными.* Какъ называется тотъ, кто рыбу ловитъ? *Рыболовъ.* Кто звѣрей ловитъ? Кто китовъ ловитъ? Кто

птицъ ловитъ? Кто скоро ходитъ? Кто тихо ходитъ? Что паромъ ходитъ? Кто трубы чиститъ? Какъ называется тотъ, у кого долгія руки, у кого короткія руки, у кого сухія руки?... Такія слова, какъ рыболовъ, звѣроловъ, птицеловъ — сложныя слова ... Мы знаемъ словечко *не* отдѣльное, — и есть слова сложныя съ *не: небылица, невидаль, недоросль, неурядица, нездоровый, невольникъ, несчастный, незабудка, недугъ* и пр. Разберемъ каждое.

Дѣти съ помощію учителя разобрали.

У. Посмотримъ, нѣтъ ли такихъ сложныхъ словъ, въ прочтенныхъ нами строкахъ.

Дѣти не отмѣтили сами собою словъ сложныхъ *закинулъ, пришелъ, взмолится, отпусти,* — и учитель на этотъ разъ не настаивалъ. Отмѣчены были ими только слова *неводъ, непростой.* О словѣ *неводъ* учитель не сказалъ ничего вѣрнаго, замѣтивъ, что трудно сказать, какъ оно составилось.

Въ *осьмой* урокъ, послѣ повторенія двухъ предъидущихъ, были даны объясненія, словъ сложныхъ съ другими маленькими словами (съ предлогами). — Припомянуты были одно за другимъ тѣ слова, сложенныя съ предлогами, которыя встрѣтились въ прочтенныхъ стихахъ и были уже разобраны прежде, но безъ объясненій, что они сложныя: — *закинулъ: кинуть, докинуть, вкинуть;* — *пришелъ: шелъ, дошелъ, вшелъ, зашелъ; идти, дойдти, уйдти, войдти, зайдти.*

Послѣ первыхъ указаній дѣти легко стали отмѣчать приставленныя впереди частицы, кромѣ такихъ,

какъ *вз:* взмолится, *с:* сказалъ, — и учитель не настаивалъ на нихъ, надѣясь, что не долго спустя дѣти легко замѣтятъ и такія слова какъ сложныя.

Девятый урокъ, послѣ повторенія трехъ предъидущихъ, посвященъ быть первымъ объясненіямъ *выраженій*, какъ понятныхъ соединеній двухъ или нѣсколькихъ словъ. И въ прежніе уроки учитель довольно часто употреблялъ слово *выраженіе*, вообще въ разговорѣ довольно употребительное, но не обращалъ на него вниманія учениковъ. Надѣясь теперь, что они поймутъ его значеніе опредѣлительно посредствомъ примѣровъ, учитель остановился на нѣкоторыхъ изъ выраженій, въ прочитанныхъ стихахъ,

У. Послѣднія строки, нами прочитанныя, были:

Богъ съ тобою золотая рыбка.
Твоего мнѣ откупа не надо.
Ступай себѣ въ синее море.
Гуляй себѣ тамъ на просторѣ.

Богъ съ тобою — три слова; а не правда ли, что они говорятся какъ будто одно слово и понятны всѣ вмѣстѣ какъ одно слово. *Богъ съ тобою, Богъ съ вами, Богъ съ нимъ*. Или вотъ: *ступай себѣ* два слова, а будто одно, *гуляй себѣ*—тоже будто одно, такъ и: *иди себѣ, бѣжи себѣ, спи себѣ*. Или вотъ: *золотая рыбка, синее море, тридцать лѣтъ, тридцать три года, 1860-й годъ*. Если нѣсколько словъ будутъ связаны и поняты будто одно слово, то это будетъ выраженіемъ. Перечтемте строки, нами читанныя, и постараемся отдѣлять въ нихъ выраженія, такъ:

Жилъ старикъ
Со своею старухой
У самаго синяго моря.

— У *синяго моря* — понятное выраженіе и *у моря* — тоже понятное выраженіе; а если бы было у *самаго* — было ли бы отдѣльно понятно? Нѣтъ. У *самаго синяго* — тоже нѣтъ; слѣдовательно слова *у самаго синяго моря* всѣ вмѣстѣ составляютъ одно выраженіе. Пойдемъ далѣе:

Они жили
въ ветхой землянкѣ.

Дѣти съ помощію учителя перебрали всѣ выраженія во всѣхъ прочитанныхъ стихахъ. Остановясь на стихѣ —

Разъ онъ въ море закинулъ неводъ —

учитель расположилъ въ немъ слова въ другомъ порядкѣ: *разъ онъ закинулъ неводъ въ море*, и этимъ указалъ, что *въ море* отдѣльное выраженіе.

Остановился онъ и на словѣ *старче* и замѣтилъ, что это хоть и одно слово, но тоже отдѣльное выраженіе, потому что оно не связано съ другими словами. Представлены были примѣры такого отдѣльнаго употребленія словъ по одиначкѣ какъ отдѣльныхъ выраженій.

Десятый урокъ былъ повтореніемъ предъидущаго съ пробами уменьшенія и увеличенія выраженій (у моря,—у самаго моря,—у самаго синяго моря), перемѣны выраженій (у моря—подлѣ моря—на берегу моря—у берега моря) и соединенія ихъ вмѣстѣ въ одно сложное выраженіе (жилъ старикъ со своею старухой, они жили въ ветхой землянкѣ и т. д.). Сдѣланы замѣчанія о *неполномъ* выраженіи (со своею старухой, въ ветхой землянкѣ) и о *полномъ* (*Богъ съ то-*

бою, жилъ старикъ), о полномъ какъ *о совершенно понятномъ* и о неполномъ какъ о *несовершенно понятномъ*, которое надобно соединить съ другимъ выраженіемъ, чтобы оно стало совершенно понятно. Замѣчено, что *неполныя* бываютъ большею частію съ маленькими словами, отдѣльно непонятными, — и что изъ *неполнаго, несовершенно понятнаго* можно сдѣлать понятное, сдѣлавши *прямымъ* вм. въ *ветхой землянкѣ сказать* — *ветхая землянка*, у *синяго моря* — *синее море*. На все это было придуманы разные примѣры.

Такъ въ продолженіи десяти первыхъ уроковъ, дѣти обратили вниманіе:

— на отдѣльныя слова съ ихъ значеніемъ и между прочимъ на маленькія слова, узнали ихъ столько, что могли отличать и всѣ другія подобныя;

— на слова *сходныя* по значенію;

— на слова *сродныя*;

— на слова *сложныя*;

— на разныя соединенія словъ и выраженій, на перемѣны и соединеніе выраженій;

Съ другой стороны:

— на употребленіе буквъ;

— на точки.

Кромѣ того дѣти навыкли правильно пересказывать ими прочитанное вполнѣ и сокращенно.

—

Первый рядъ уроковъ долженъ былъ привести къ тому, чтобы дѣти овладѣли смысломъ и употребленіемъ всѣхъ общеважныхъ словъ и выраженій, прі-

учились замѣнять ихъ одни другими, навыкли устно пересказывать прочитанное, а вмѣстѣ съ тѣмъ правильно читать и вообще выговаривать, равно и правильно писать слова. Все это можетъ быть достигнуто много что въ два года, если только учитель не будетъ терять времени ни на что безполезное или несоотвѣтственное возрасту дѣтей; если будетъ упрочивать въ дѣтяхъ навыкъ внимательности; если самъ будетъ внимателенъ къ успѣхамъ и недостаткамъ своихъ учениковъ, и если съ тѣмъ вмѣстѣ держаться будетъ естественнаго порядка въ своихъ объясненіяхъ.

Весь курсъ состоялъ изъ объяснительныхъ чтеній; къ нимъ прибавлены были потомъ очень небольшія письменныя упражненія, приготовляемыя дѣтьми по назначенію учителя, отчасти во время самыхъ уроковъ.

Каждая избранная статейка была прочитываема двумя-тремя изъ учениковъ. Учитель поправлялъ выговоръ и произношеніе и допрашивалъ дѣтей, какъ они поняли смыслъ и содержаніе прочитаннаго и останавливался на тѣхъ словахъ и выраженіяхъ, которыя были для дѣтей болѣе или менѣе непонятны или смутно понятны, вызывая осмысленіе ихъ словами сходными по смыслу и сродными. Когда все было понято, дѣти пересказывали разсказъ своими словами, и учитель при этомъ остерегалъ учениковъ отъ неправильныхъ выраженій и отъ неправильнаго повторенія однихъ и тѣхъ же словъ, гдѣ можно пользуясь силами всѣхъ другихъ учениковъ. Пересказ

повторялся раза два, три и болѣе. Затѣмъ слѣдовалъ разборъ прочитаннаго, въ которомъ должны были участвовать всѣ ученики.

Этотъ разборъ постепенно видоизмѣнялся по мѣрѣ успѣховъ учениковъ (по плану прежде мною изложенному.

Чтобы хоть сколько-нибудь наглядно показать, чѣмъ именно должны были заниматься дѣти въ теченіе этого курса, представляю образецъ части испытанія.

Каждый изъ учениковъ передъ испытаніемъ получилъ для пересказа небольшой разсказъ изъ книги для чтенія, нечитанный въ урокѣ, и долженъ былъ при пересказѣ своемъ приложить объясненія словъ и выраженій, употребленныхъ въ разсказѣ и образцы употребленія ихъ, отмѣтить слова производныя и сложныя съ показаніемъ ихъ основныхъ (напр. при словѣ старикъ — старъ, при освѣщенный — свѣтъ), при глаголахъ главныя формы и управленіе, и т. п. Поправлять и прибавлять къ написанному подъ строкою или на полѣ не позволялось. Дѣти писали въ классѣ; по окончаніи отдали свои упражненія учителю, и въ другой урокъ окончили. Слѣдующіе уроки посвящены были чтенію упражненій. Каждый ученикъ въ свою очередь читалъ по книгѣ разсказъ, по которому написалъ упражненіе, — и въ случаяхъ неправильнаго чтенія исправляемъ былъ товарищами по вызову учителя. Другой ученикъ читалъ потомъ громко его упражненіе по кускамъ, отмѣчалъ ошибки правописанія и представлялъ свои мысли о томъ,

что сдѣлано неправильно, что важное опущено. Остальные ученики сообщали также свои замѣчанія — по вопросамъ учителя. Когда было нужно, ученикъ, писавшій упражненіе, давалъ свои объясненія.

Однимъ изъ учениковъ написанъ былъ пересказъ басни Крылова Лисица и Левъ:

Лиса, не видя съ роду Льва,
съ нимъ встрѣтясь, со страстей осталась чуть жива.
Вотъ нѣсколько спустя, опять ей Левъ попался,
но ужъ не такъ ей страшенъ показался.
А третій разъ потомъ
Лиса и въ разговоръ пустилася со Львомъ.
Иного такъ же мы боимся,
поколь къ нему не приглядимся.

Пересказъ былъ сдѣланъ такъ:

— Какой то лисицѣ никогда не случилось видѣть льва. Разъ какъ-то она встрѣтилась съ нимъ, и такъ перепугалась, что отъ страха чуть не умерла. Испугалась она, когда и въ другой разъ увидѣла льва; но ужь не очень. На третій разъ ей и въ голову не пришло пугаться: она смѣло стала съ нимъ разговаривать. — Такъ бываетъ и съ нами: съ начала боимся иного до смерти, а потомъ по немногу и привыкаемъ къ нему. —

Ученикъ разсматривавшій этотъ пересказъ, кромѣ нѣсколькихъ другихъ сомнѣній, высказалъ, что въ концѣ пересказа послѣ словъ «*такъ бываетъ и съ нами*», надобно было написать не точку, а двѣ точки. Дѣти собственно не учились еще употребленію знаковъ препинанія по правиламъ, а только наглядно

привыкали ими пользоваться и болѣе всего точкой и запятой; но и тѣмъ даже, что приглядывались съ помощью замѣчаній учителя узнали многое. Замѣченное о двухъ точкахъ стало предметомъ разсужденій учениковъ, — и рѣшили, что точно надобно тутъ написать двѣ точки, потому что то, что слѣдуетъ за выраженіемъ *такъ бываетъ и съ нами*, показываетъ, *какъ* бываетъ. Ошибокъ противъ правописанія словъ не было *ни одной:* такъ и должно быть.

За пересказомъ слѣдовали объясненія словъ и выраженій басни. Прочтено было каждое объясненіе отдѣльно, и при каждомъ сдѣланы были учениками разныя замѣчанія.

— *видя:* вижу, видитъ, видятъ, видѣть, видѣнъ. — Замѣчено что надобно бы прибавить: *видѣнъ* вмѣсто *виженъ* (какъ сидѣть сижу сиженъ, судить сужу суженъ, запрудить запружу запруженъ, снабдить снабжу снабженъ и т. д.)

— *съ роду* = отъ роду, отъ рожденія, отъ родясь, никогда до тѣхъ поръ. — Замѣчено было, что при этомъ выраженіи нужно отрицаніе *не.*

— *встрѣтясь* = встрѣтяся: встрѣтиться (встрѣчаться) съ кѣмъ = сойтись, увидѣться: встрѣчу, встрѣтитъ, встрѣтятъ, встрѣтить, встрѣченъ. — Замѣчено, что встрѣтиться можно не только съ кѣмъ, но и кому: встрѣтилось мнѣ.

— *со страстей* = со страху, съ испугу, отъ ужаса. *страсть, страсти* = испугъ. — Замѣчено, что страсть, страсти значитъ еще страданіе, а страсть къ чему — сильная охота, привязанность.

— *чуть живъ* = едва живъ, почти не живъ, чуть не мертвъ: чуть дышетъ, чуть движется. Замѣчено, что можно сказать: чуть не заплакалъ, чуть не упалъ, и еще: чуть заплачетъ, чуть упадетъ вм. какъ только заплачетъ, какъ только упадетъ.

— *нѣсколько спустя* = спустя нѣсколько времени, не много позже, послѣ, потомъ. Спустить = съ + пустить, какъ от-пустить, вы-пустить: пущу, пуститъ, пустятъ, пустишь, пущенъ.

— *опять* = въ другой разъ, снова.

— *попасться кому* = встрѣтиться съ кѣмъ нечаянно, наткнуться на кого: попасть = по-пасть какъ на-пасть, у-пасть: паду, падетъ, падутъ, пасть, па́лъ, падши — на кого, на что. — Замѣчено, что можно *попасть кого* и *попасть на что*.

— *не та̀къ* = не столько, не очень. — Замѣчено, что въ этомъ смыслѣ надобно всегда прибавлять прилагательное или нарѣчіе: не такъ страшенъ, не такъ великъ, не такъ много, на такъ мало.

— *показался не такъ страшенъ:* показаться страшнымъ — кому: показаться = по-казаться, какъ вы-казаться, у-казать: кажу, кажетъ, кажутъ, казать, казакъ. — Замѣчено, что *казать* значитъ и говорить: сказать, насказать, приказать.

— *третій разъ* = въ третій разъ.

— *потомъ* = послѣ того, послѣ этого, позже. Замѣчено, что потомъ пишется слитно по навыку, такъ же какъ казаться.

— *пуститься въ разговоръ съ кѣмъ* = начать, стать разговаривать вольно, смѣло: пуститься въ дого-

ню, въ перегонки, въ дорогу: пущу, пуститъ, пустятъ, пустить, пущенъ.

— *иной* = кто-нибудь, нѣкоторый, другой.

— *и*: и въ разговоръ пустилась = даже въ разговоръ пустилась.

— *боюсь*, боится, боятся, бояться кого, чего = страшиться, пугаться, опасаться, остерегаться.

— *поколь* = поколѣ, пока, покуда, до тѣхъ поръ пока, до тѣхъ поръ какъ. — Замѣчено, что надобно бы сравнить доколѣ, отколѣ.

— *приглядпться* къ кому, къ чему = присмотрѣться, привыкнуть: приглядѣться = при-глядѣться, какъ за-глядѣться, в-глядѣться, на-глядѣться: гляжу, глядитъ, глядятъ, глядѣть—на кого, на что, куда.

По разсмотрѣніи этихъ объясненій ученики заявили свои замѣчанія о томъ, какія бы объясненія можно было еще прибавить. Тутъ между прочимъ замѣчены были слѣдующіе пропуски:

— *не* — прибавочная отрицательная частица требубующая родительнаго падежа, хоть и не всегда.

— глаголъ *остаться, стать*, при которомъ употребляется настоящее-будущее *стану*, *станетъ* и пр., а неопредѣленнаго *стануть* нѣтъ.

— *такъ же*: иного такъ же мы боимся—можетъ значитъ: такъ точно боимся мы иного, — и можетъ значить еще: боимся *и* мы иного.

Такъ разобраны были и всѣ другія упражненія. Испытаніе длилось долго; въ продолженіе урока успѣвали разобрать не болѣе 4-хъ или 5-ти упражне-

ній. Но при общемъ участіи всѣхъ дѣтей это испытаніе не было безполезной тратой времени, укрѣпляя въ ученикахъ и знаніе и внимательность.

II.

Второй рядъ уроковъ посвящается упражненіямъ, которыхъ цѣль пріучать дѣтей вникать въ связи словъ и выраженій, въ условія связнаго изложенія, и научиться ими пользоваться. Основа ихъ — чтенія, вниканіе въ смыслъ читаемаго, но уже не только въ частный, но вмѣстѣ и въ общій, въ послѣдовательность частей смысла. Чѣмъ болѣе дѣтьми прочитано и чѣмъ болѣе прочитанное памятно, прежде чѣмъ занялись они достиженіемъ новой цѣли, тѣмъ у нихъ болѣе матеріяла для начала новыхъ упражненій.

Какъ можно заниматься съ дѣтьми при разборѣ содержанія читаемаго, на что обращать ихъ вниманіе, это можетъ быть ясно, мнѣ кажется, изъ небольшого образца.

Предположивъ занять урокъ разборомъ одного отрывка изъ «Цыганъ» Пушкина, учитель сообщилъ ученикамъ въ предъидущемъ урокѣ такое объясненіе:

— Около времени рождества Спасителя нашего І. Христа, когда въ Римѣ царствовалъ императоръ Августъ, жилъ въ Римѣ поэтъ Овидій Назонъ, любимый всѣми и уважаемый самимъ императоромъ и сыномъ его Тиверіемъ. Довольно долго жилъ онъ покойно; но вотъ, за какіе-то проступки, между прочимъ за неумѣнье молчать во время, онъ удаленъ былъ изъ Рима далеко на сѣверъ, въ одно изъ Ду-

найскихъ поселеній, Томи. Съ нимъ пожелала идти и жена его и дочь, и не оставили его до конца. Не смотря впрочемъ на это, Овидію все было грустно по Римѣ, и все просился онъ назадъ домой, умилостивляя гнѣвъ императора и раскаяньемъ и поэтическими произведеніями. Напрасно: на берегу Дуная онъ и умеръ.—Въ одной изъ поэмъ Пушкина, «Цыганы,» представлена эта судьба Овидія въ видѣ преданія, разсказаннаго старикомъ Цыганомъ. — Знаете ли дѣти, что такое преданье?

— Повѣсть о быломъ, которая передается изъ рода въ родъ въ устныхъ разсказахъ.

— Не помните ли стиха о преданьяхъ старины?

— Дѣла давно минувшихъ дней,
преданья старины глубокой.

— Не помните ли, какъ въ былинахъ нашихъ оговаривается, что разсказъ сдѣланъ по вѣрному преданью?

— То и старина, то дѣянье.

— Въ поэмѣ Пушкина старикъ разсказываетъ Цыганское преданіе объ Овидіи одному юношѣ, именемъ Алеко, который свою богатую образованную родину думалъ-было промѣнять на Цыганскій таборъ и вмѣстѣ съ Цыганами вести кочевую жизнь. Старикъ Цыганъ не вѣрилъ рѣшимости юноши, говорилъ ему:

Ты любишь насъ, хоть и рожденъ
среди богатаго народа;
но не всегда мила свобода
тому, кто къ нѣгѣ пріученъ.

И вотъ въ доказательство этого разсказалъ преданье объ Овидіи.

Межь нами есть одно преданье.

Мы прочтемъ это преданье въ слѣдующій урокъ: вы найдете его въ вашей книгѣ на стр. такой-то. Приготовьтесь къ этому. Прочтите эти стихи каждый самъ по себѣ, попытайтесь *раздѣлить разсказъ на доли а доли на части* и разсмотрѣть выраженія, употребленныя въ разсказѣ — такъ, какъ мы это дѣлаемъ.

На слѣдующій разъ одинъ изъ учениковъ по назначенію учителя прочелъ все преданіе съ начала до конца, и потомъ выспросилъ у своихъ товарищей подробности содержанія. При этихъ разспросахъ обращено вниманіе на нѣкоторыя слова и выраженія: при словѣ *царь* вспомянуто объ Августѣ; при выраженіи *полудня житель* — объ Италіи и Римѣ; выраженія: *лѣтами старъ* и *святой старикъ* дали учителю поводъ сказать, что Овидій умеръ на 60-мъ году отъ рожденія.

Для разбора должно было перечитать все преданіе по кускамъ, и для отдѣленія долей разсказа назначенъ былъ другой ученикъ, говорившій каждому ученику, назначенному для прочтенія той или другой доли, гдѣ онъ долженъ — по его мнѣнію — остановиться. По прочтеніи каждой изъ долей, ученики разбирали составъ ея, отдѣляя въ ней ея части. Отдѣлены были слѣдующія доли.

I.

Царемъ когда-то сосланъ былъ
полудня житель къ намъ въ изгнанье.
(Я прежде зналъ, но позабылъ
его мудреное прозванье).

— Довольно. Здѣсь кончилась одна доля разсказа. Далѣе говорится о другомъ, о томъ, каковъ былъ этотъ житель полудня.

Ученики отдѣлили было тутъ двѣ части; но потомъ удостовѣрились, что послѣдніе два стиха составляютъ только случайное прибавленіе, какъ было бы напр. и въ этомъ началѣ:

Римскій поэтъ Овидій былъ сосланъ изъ Рима *не помню* куда-то далеко на сѣверъ.

Рѣшено такъ, что въ первомъ предложеніи говорится о жителѣ полудня, что онъ былъ сосланъ, а не о царѣ; во второмъ же говоритъ старикъ Цыганъ не столько о себѣ, сколько о мудреномъ, забытомъ имъ прозваніи жителя полудня.

II.

Онъ былъ уже лѣтами старъ,
но младъ и живъ душой незлобной;
имѣлъ онъ пѣсенъ чудный даръ
и голосъ шуму водъ подобный.
И полюбили всѣ его.

— Довольно. Далѣе говорится, какъ жилъ Овидій на берегахъ Дуная.

При разборѣ этой второй доли отмѣчены были двѣ главныя мысли ея: 1. каковъ былъ Овидій, 2. по-

любили ли его? Отмѣчено было употребленіе союза *и*, какъ соединяющаго одну часть съ другою, первую какъ причину со второю какъ съ ея слѣдствіемъ.

Въ первой части, выражающей первую мысль, отдѣлены были два образа: а. живая, молодая и незлобная душа старика и б. его даръ слагать и пѣть пѣсни. При частномъ разборѣ ея обращено вниманіе на союзъ *но*, указывающій на противоположность юности и старости, на творительный падежь въ выраженіяхъ *старъ лѣтами* и *молодъ душою*, на родительный въ выраженіи *даръ пѣсенъ*, на дательный въ выраженіи *голосъ подобный шуму водъ*. Придуманы подобныя выраженія употребленія *но* и падежей творительнаго и дательнаго.

III. IV.

И жилъ онъ на брегахъ Дуная,
не обижая ни кого,
людей разсказами плѣняя.
Не разумѣлъ онъ ничего
и слабъ и робокъ былъ какъ дѣти.
Чужіе люди за него
звѣрей и рыбъ ловили въ сѣти;
какъ мерзла быстрая рѣка
и зимни вихри бушевали,
пушистой кожей покрывали
они святого старика.

— Довольно. Далѣе говорится, какъ старикъ не могъ привыкнуть къ жизни.

— Да — замѣтилъ учитель, конечно; только все ли это прочтенное одна недѣлимая доля разсказа? Повторимъ первые три стиха :

И жилъ онъ на брегахъ Дуная,
не обижая ни кого,
людей разсказами плѣняя.

— Тутъ говорится...?

— О томъ, ка̀къ жилъ Овидій на брегахъ Дуная, что̀ дѣлалъ.

— А далѣе?

— О томъ, что такъ какъ онъ самъ себѣ ничѣмъ не могъ помочь, то другіе ему помогали изъ любви къ нему.

— Въ первыхъ трехъ стихахъ объ этомъ нѣтъ и намека; а слѣдующіе стихи не слѣдствіе этихъ трехъ. Они сами по себѣ—особая доля разсказа. Мы и разсмотримъ ее отдѣльно. Нельзя ли ее раздѣлить на части?

Найдено, что нельзя; потому что тихость нрава Овидія и желаніе его угодить людямъ пѣснями представлены какъ одинъ образъ. При частномъ разборѣ обращено вниманіе — на соединеніе дѣепричастій съ правящимъ глаголомъ; на то, почему нельзя было бы сказать *жилъ не обидя, жилъ плѣня*; кромѣ того на предлогъ *на* въ значеніи мѣста, и на творительный орудный *плѣняя разсказами*. Представлены подобныя выраженія и ихъ замѣняющія.

Затѣмъ перешли къ слѣдующимъ восьми стихамъ какъ къ особенной долѣ разсказа и отдѣлили въ нихъ двѣ части: одну

Не разумѣлъ онъ ничего
и слабъ и робокъ былъ, какъ дѣти.

и другую

Чужіе люди за него и пр.

При разборѣ первой остановились на выраженіи *какъ дѣти*, сравнительно съ выраженіемъ *какъ дитя*, и рѣшили, что при немъ подразумѣвается выраженіе съ глаголомъ *бываютъ: какъ бываютъ слабы и робки дѣти.*

При разборѣ второй отмѣчены два образа: одинъ о заботахъ людей о пищѣ для Овидія; другой о теплой одеждѣ на зиму.

Обращено вниманіе на предлогъ *за: за него*, и на нарѣчіе *какъ* въ выраженіи: *какъ мерзла быстрая рѣка* вмѣсто: когда мерзла. Припомянуты для сравненія стихи народной пѣсни:

Ужь *какъ* палъ туманъ на сине море,
а злодѣй тоска въ рѣтиво сердце,
не сойдти туману со синя моря.

Припомянуты пословицы:

Какъ тонетъ, топоръ сулитъ; а *какъ* вытащатъ
такъ и топорища жаль.
Какъ хлѣба край, такъ и подъ елью рай.

Замѣченъ пропускъ союза *а* въ послѣдней части какъ мерзла быстрая рѣка,—вмѣсто *а* какъ и пр.

V.

Но онъ къ заботамъ жизни бѣдной
привыкнуть никогда не могъ.
Скитался онъ изсохшій, блѣдный.
Онъ говорилъ, что гнѣвный Богъ
его каралъ за преступленье.
Онъ ждалъ, придетъ ли избавленье.
И все несчастный тосковалъ,
бродя по берегамъ Дуная,
да горьки слезы проливалъ,
свой дальній градъ воспоминая.

— Довольно. Далѣе говорится о смерти и завѣщаніи.

Въ этихъ 10 стихахъ отдѣлены двѣ части: 1. о томъ, что Овидій не могъ привыкнуть къ жизни на Дунаѣ, 2. что онъ страдалъ отъ грусти по Римѣ. Во второй отмѣчены образы: *а.* Овидій исхудалый, *б.* Овидій, вѣрящій что терпитъ кару Божію, и все однако надѣющійся, *в.* Овидій тоскующій и плачущій по Римѣ.

При частномъ разборѣ обращено вниманіе:

— на предлогъ *къ* съ глаголомъ *привыкать*, сравнительно съ глаголомъ *пріучаться, принаравливаться* и т. д.

— на предлогъ *за:* за преступленье;

— на союзъ *ли:* придетъ ли избавленье, въ смыслѣ *авось ли, что вотъ-вотъ придетъ;*

— на нарѣчіе *все* (и все тосковалъ) въ смыслѣ *постоянно;*

— на союзъ *да* вмѣсто *и.* — Придуманы выраженія для употребленія этихъ частицъ.

VI.

И завѣщалъ онъ, умирая,
чтобы на югъ перенесли
его тоскующія кости,
и смертью чуждой сей земли
не успокоенные гости.

При разборѣ оказалось, что эта доля разсказа не дѣлится на части; ясно, что послѣдніе два стиха приложены къ слову *кости* независимо, и потому слово *гости* не согласовано съ глаголомъ *перенесли:* иначе бы надо было сказать *гостей.* Отмѣчены были:

— предлогъ *на: на* югъ;

— союзъ *и*, употребленный въ смыслѣ *даже и:* неуспокоенные *и смертью* = *даже и смертью*, *самой смертью.*

По окончаніи этого разбора, сдѣлано общее повтореніе долей разсказа вкратцѣ. Потомъ прочтены первые пять стиховъ, въ которыхъ старикъ Цыганъ, разсказывавшій преданіе объ Овидіи, высказалъ поводъ, по которому вспомнилъ преданіе, —и рѣшено, что эти первые 5 стиховъ составляютъ 1-ю общую часть. При рѣшеніи припомянуты нѣкоторыя изъ басенъ Крылова, прежде читанныя, гдѣ есть такое же дѣленіе на двѣ общія части, какъ и въ баснѣ о Лисѣ и Львѣ.

—

Учитель велъ такіе уроки, соображаясь при выборѣ статей для чтенія съ одной стороны со степенью трудности раздѣлить содержаніе на доли, съ другой стороны съ тѣми синтаксическими чертами языка, на которыя слѣдовало обратить вниманіе учениковъ.

Къ уроку дѣти приготовлялись чтеніемъ статьи, назначенной для разбора, допытываясь сами своимъ умомъ—какъ ее можно раздѣлить на доли по содержанію, и какъ можетъ быть раздѣлена каждая доля на части и каждая часть доли на отдѣльные образы или частныя мысли; для чего употреблено какое выраженіе и слово; чѣмъ оно можетъ быть замѣнено, вполнѣ или отчасти.

Приготовляемы были учениками и письменные разборы этого рода. Каждый потомъ разсматриваемъ былъ кѣмъ нибудь изъ товарищей, и то, что разсматривавшимъ сочтено было за ошибку, высказывалось громко передъ классомъ учителю, подавая поводъ къ бесѣдѣ учениковъ.

На письменныхъ пересказахъ и переводахъ учениковъ такъ же выставлялись доли на полѣ цифрами, а части долей буквами. Они разсматривались такъ же точно товарищами подробно, а учителемъ только въ главномъ.

Устные пересказы читаннаго или слышаннаго разсказывались учениками въ началѣ только по содержанію съ обозначеніемъ частей, а потомъ уже подробно.

Письменные разсказы слышаннаго или обдуманнаго самими учениками такъ же точно дѣлились на части, и при употребленныхъ выраженіяхъ отмѣчались на поляхъ другія подобныя, которыя могли бы быть употреблены.

Такъ ученики пріучались приводить въ порядокъ свои отрывочныя представленія, знанія и мысли, и выражать ихъ правильно по требованію ума и языка.

Второй курсъ начальныхъ уроковъ Русскаго языка, по предлагаемому плану, можетъ быть легко закончень въ два года, закончень такъ, что желаемая цѣль будетъ достигнута: дѣти сознательно овладѣютъ въ родномъ языкѣ всѣмъ, что имъ доступно по возрасту.

Въ какой мѣрѣ прочно достигнута цѣль каждымъ изъ учениковъ, это узнается испытаніемъ.

Узнать на испытаніи успѣхъ ученика можно изъ его рѣшенія двухъ темъ:

— 1. письменнаго разбора какой нибудь нечитанной статьи по вышепредставленнымъ двумъ образцамъ.

— 2. письменнаго изложенія чего нибудь по задачѣ учителя самимъ ученикомъ, съ обозначеніемъ частей и долей изложенія. То и другое должно быть написано прямо на бѣло, безъ поправокъ и вставокъ. Ошибки противъ написанія буквъ и знаковъ извинительны только въ дѣтяхъ слишкомъ разсѣянныхъ, и то только въ томъ случаѣ, если дитя само объяснитъ ошибку и докажетъ, какъ и почему должно исправить.

Какъ дополненіе къ удовлетворительному рѣшенію двухъ задачь употребить можно:

— 3. устный пересказъ или переводъ, и

— 4. чтеніе въ слухъ какого нибудь избраннаго отрывка съ соблюденіемъ правилъ внятности и правильности выговора и разумности произношенія.

Ученики, не начавшіе и неимѣющіе въ виду изученія иностранныхъ языковъ, могутъ быть избавлены отъ испытанія въ знаніи грамматическихъ терминовъ.



